Volksschulkunde.

Ein Hand- und Hülfsbuch

für

katholische Seminare, Lehrer und Schulaufseher.

Von

L. Kellner.

Ephes. IV. 14—16.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1855.

Vorwort.

Wenn ich die nachfolgende Schrift der Oeffentlichkeit übergebe, so geschieht dies in der Ueberzeugung, daß sie manche Ansprüche und Wünsche noch unbefriedigt lassen und zunächst nur als Versuch zu betrachten sein wird. Die Aufgabe, eine Schulkunde zu verfassen, welche bei aller Popularität, Kürze und praktischen Tendenz doch nicht oberflächlich ist, sondern durch Form und Inhalt zugleich befruchtet und anregt, gehört nicht zu den leichtesten, und muß eigentlich versucht werden, um ihre großen Schwierigkeiten recht zu würdigen. Um so nöthiger aber scheint es, Leser und Beurtheiler noch vor der eigentlichen Prüfung dieser Schrift mit den Grundsätzen bekannt zu machen, welche mich leiteten, und auf den Standpunkt zu stellen, von welchem aus das Werk begonnen wurde.

Vor allem mache ich darauf aufmerksam, daß schon der Titel diese Schulkunde als eine solche bezeichnet, welche für **katholische** Schulen und Lehrer bestimmt ist. Gerade deßhalb hoffe ich aber auch, daß ihr auf der einen Seite Aufmerksamkeit zu Theil werde, während ich gar nichts dagegen zu erinnern finde, wenn diejenigen, denen einmal der mit dem Worte „katholisch" bezeichnete Standpunkt fremd oder zuwider und denen eine objective Kritik nach dieser Seite hin unmöglich ist, sich gar nicht mit dem Buche befassen, und es vielmehr, als mit ihren Grundsätzen und ihrem Wesen im Widerspruche, ruhig aus der Hand legen.

Von diesem Standpunkte aus habe ich meine Schulkunde unbeirrt von den gegenwärtigen Partheiungen und Bewegungen und ohne irgend andere menschliche Absichten und Rücksichten verfaßt, als die, daß ich einem gefühlten Bedürfnisse abhelfen und gedeihlichen Entwickelungen förderlich sein möchte. Daher habe ich auch nie mit Personen, sondern stets nur mit der Sache zu thun gehabt, nöthigenfalls nur gegen diese gekämpft, und es dürfte denen, welche mit den verschiedenen Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens bekannt sind, nicht entgehen, daß ich das Gute der einzelnen Richtungen anzuerkennen und zu benutzen gesucht habe. Mein nächstes Ziel ging dahin, unseren katholischen Schullehrer-Seminaren, welche bisher nicht selten zu den Schriften akatholischer Verfasser griffen, ein Hülfsbuch beim Unterrichte der Seminaristen zu bieten, welches den gegenwärtigen Anforderungen entspricht und einerseits durch seinen Inhalt die künftigen Lehrer vor Abwegen bewahrt, anderntheils aber auch die Grundlagen zum Fortschritte innerhalb der Kirche und zu einer ersprießlichen Amtsführung in möglichst einfacher Haltung und Darstellung bietet. Es lag mir demnach vor allem daran, kräftig, kurz und warm diejenigen Grundsätze nicht bloß festzustellen, sondern auch überall festzuhalten, welche ein solches Fortschreiten und Wirken bedingen, und dabei den Beruf und die Stellung des Lehrers zwar aus dem Leben heraus zu zeichnen, doch aber so aufzufassen und darzustellen, daß der Mann und Jüngling diesen Beruf mehr und mehr achten lernen und sich ihm in Liebe hingeben.

Wenn man das Verhältniß der Schule zur Kirche richtig erfaßt, so wird man auch den ersten Abschnitt dieser Schulkunde, welcher ein Fundament des Ganzen bildet, gerechtfertiget finden, und in dem Umstande, daß derselbe ebenso wohl in einem Religionsbuche an seiner Stelle sein würde, keinen Vorwurf erblicken. Wo die Voraussetzung eines guten Religionsunterrichtes zutrifft, kann er ganz wegbleiben, oder nur cursorisch gelesen und als eine Wiederholung betrachtet werden.

Was die übrigen Abschnitte anlangt, so bemerke ich vorerst,

daß ich gelehrte oder gelehrt scheinende Erörterungen und Unterschiede zwar sorgfältig vermieden und mich in steter Erinnerung an den praktischen Zweck einer einfachen Darstelluug befleißiget habe, dagegen aber auch nicht ängstlich bedacht gewesen bin, jedes Wort und jede Ausdrucksweise zu vermeiden, welche etwa noch Einiges zum Nachdenken übrig lassen könnten. Ich möchte gerade in der sogenannten Popularität nicht zu weit gegangen sein, und ich habe deßhalb auch nicht im mindesten Bedenken getragen, selbst jene wissenschaftlichen Kunstausdrücke bisweilen beizubehalten, welche einmal Gemeingut geworden sind und eigentlich gar nicht entbehrt werden können, wenn man später als practischer Lehrer auch noch über seine Seminar-Pädagogik hinaus Etwas lesen will. Solche Ausdrücke sind an sich keineswegs gefährlich, sondern sie werden es nur durch das Gewicht, welches ihnen Manche in der Eitelkeit des Herzens beizulegen pflegen. Zu großer Weitläufigkeit wird man mich schwerlich beschuldigen. Ich konnte und wollte kein Buch liefern, welches den Lehrern nichts mehr zu denken und zu verarbeiten übrig läßt, und namentlich den Seminarlehrer in die unangenehme Nothwendigkeit versetzt, nur das zu wiederholen oder mit anderen Worten auszudrücken, was eben schon im Handbuche steht. Insbesondre habe ich dem Seminarlehrer in Hinsicht auf die specielle Methode möglichsten Spielraum gelassen, und zwar aus triftigen Gründen.

Man kann nämlich über die Grundsätze vollkommen einig sein, aber dennoch in der Anwendung derselben und in dem auf sie gestützten Wege abweichende Meinungen hegen und es scheint mir zu viel verlangt und überhaupt niemals erreichbar, ein- und denselben methodischen, speciell abgestuften Lehrgang ganz allgemein zu machen. Namentlich scheint es unzweckmäßig, Seminarlehrer in letzterer Beziehung beengen zu wollen, und dadurch gerade ein Lehr- und Handbuch in die Gefahr zu bringen, in dem, der es benutzen und zu Grunde legen soll, einen Widersacher zu finden. Wenn man daher auch im Nothwendigen, das ist in dem Ziele und in

den Grundsätzen, Einheit verlangen kann und muß, so ist im Zweifelhaften, nämlich in der speciellen Methode, Freiheit zu gestatten. Dieß entspricht auch der katholischen Anschauung und läßt sich mit und in dieser leichter und sicherer als auf anderen Standpunkten ausführen. Es liegt aber auch in der Natur der Sache, daß im Laufe der Zeit die specielle Methodik und Stoffanordnung mancherlei Veränderungen unterworfen ist, während die allgemeinen Grundsätze dieselben bleiben, und daher mag es kommen, daß Handbücher, welche ausführliche Lehrgänge mittheilten, zugleich früh veralteten, und daß, so weit meine Erfahrungen reichen, diese Lehrgänge gerade den unbenutztesten Theil solcher Schriften bildeten. Hier ist das Feld, wo die Subjectivität in ihrem Rechte zu belassen bleibt. Sollte überhaupt die vorliegende Schrift nicht zu umfangreich werden und nicht die Grenzen eines Handbuches überschreiten, so war eine solche Beschränkung auch durchaus nothwendig. Es ist überdem ein Irrthum, wenn man die praktische Seite eines solchen Buches nur in der speciellen Darstellung von Lehrgängen erblickt. Diese liegt vielmehr darin, daß die mitgetheilten Grundsätze wirklich praktisch, d. h. ausführbar sind, sich an die gegebenen anderweiten, dem christlichen Leben entnommenen Verhältnisse anschließen und im Allgemeinen nicht auf dem Wege der dem steten Wechsel unterworfenen Speculation, sondern durch den Anschluß an die untrügliche, ewige Offenbarung und bewährte Erfahrung gewonnen sind.

Ich denke mir hiernach, daß der Seminarlehrer das Gegebene durch sein lebendiges Beispiel, durch seinen eigenen Unterricht stets anschaulich in das praktische Leben hinüberträgt, und daß er sowohl sich selbst als seinen Schülern die Aufgabe stellt, das mündlich und schriftlich in der Praxis auszuarbeiten und durchzuführen, was in Umrissen deutlich genug bezeichnet wurde. Hier sind die Grundsätze, da die Umrisse, dort ein Beispiel: und nun mögen Lehrer und Schüler hiernach das Gebäude bis ins Fachwerk vollenden und da-

durch ihre Kraft üben! Zugleich war auch auf die Leiter und Aufseher der Volksschulen Rücksicht zu nehmen. Gerade diesen muß mehr an der Kenntniß richtiger, leitender Grundsätze, an einer gewissen allgemeinen pädagogischen Uebersicht und Bildung, als an speciell ausgeführten Lehrgängen gelegen sein.

Da diese Schulkunde als katholische keineswegs für irgend einen bestimmten Staat oder eine bestimmte Provinz, sondern vielmehr vom Verfasser für das ganze katholische Deutschland geschrieben wurde, so fanden auch lokale Gesetzgebung und Verhältnisse keine Berücksichtigung. Dagegen sind überall mit Schärfe und Bestimmtheit diejenigen Grundzüge hervorgehoben, welche an allen Orten, wo von katholischem Leben und katholischen Schulen die Rede ist, Geltung haben und behalten müssen. Polemische Streifzüge und Seitenblicke, die mit politischen Verhältnissen und Gestaltungen irgendwie Bezug haben, findet man eben deßhalb nicht, wie es denn überhaupt wo nicht geradezu unpassend, doch jedenfalls überflüßig ist, dergleichen in einem Hand- und Lehrbuche Raum zu gönnen. Es war anfänglich meine Absicht, diesem Handbuche noch in einem zweiten Theile eine kurze biographisch gehaltene Geschichte der Pädagogik beizugeben. Allein der Stoff war doch so bewältigend, und die subjective Theilnahme an einzelnen oft genug verkannten Epochen und Personen zu bedeutend, als daß ich mich hätte überwinden können, nur ein mageres Gerippe zu geben, was auf Jünglinge und Männer wenig belebenden Eindruck machen könnte. Ich werde daher diese Geschichte der Pädagogik späterhin vielleicht gesondert herausgeben.

Unser katholisches Erziehungs- und Unterrichtswesen hat den anerkennenswerthen Vortheil, daß es auf einem sicheren und festen Boden steht, der es davor bewahrt, von den Strömungen der Zeit mit fortgerissen zu werden, keineswegs aber hindert, vorurtheilsfrei und unbefangen das Gute, was jede dieser Strömungen bietet, zu prüfen und in sich aufzunehmen. Möchte auch diese Schrift davon ein anspruchs-

loses Zeugniß geben und aus den Händen wackerer Lehrer und lernbegieriger Jünglinge auch zu deren Herzen reden, damit sie durch Wort und Beispiel zur größeren Ehre Gottes, mithin zum Heile der Jugend wirken. Das hat hoffentlich auch diese Schrift nicht vergessen, daß wir unsere Persönlichkeit, unser ganzes innerstes Wesen und Streben einzusetzen haben, wenn wir einen segenbringenden Jugendunterricht anbahnen wollen, und daß die edelsten und besten Grundsätze erst **uns** befruchten und durchdringen müssen, ehe sie in der Jugend Gestalt gewinnen können.

Als diese Schrift bereits zum größten Theile beendigt war, kamen mir die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October zu Händen. Wenn sie auch nur für evangelische Schulen bestimmt sind, so muß sie doch auch der Katholik als eine wichtige Erscheinung anerkennen, welche ihm Manches zu denken gibt. Die Angriffe, welche sie mittlerweile erfahren, sind eben nur ein Beweis dafür, daß sie das Uebel erkannt und die Wahrheit geboten haben. In der That erstreben sie auch nur, daß die Schule zum rechten Selbstbewußtsein komme und größere Wahrheit in ihrem gesammten Leben und Streben werde. Was man als Rückschritt darzustellen suchte, ist doch nur Zurückführung vom Schein zum Sein und eine Hinführung auf den ursprünglichen Boden, aus welchem allein wahre Lebenskraft gesogen werden kann.

Eine nähere Durchsicht der Regulative konnte mich jedoch nicht veranlassen, meine Schulkunde wesentlich zu ändern oder umzuarbeiten. Einerseits wollen jene überhaupt für katholische Schulen nicht maßgebend sein, und anderntheils glaube ich, durch meine früheren Schriften so wie durch die vorliegende bereits den Weg im Wesentlichen verfolgt zu haben, welchen die Regulative zeigen wollen. Daher ist auch nur in einzelnen Stellen und Anmerkungen noch auf sie hingewiesen oder Bezug genommen. Die katholische Schule ist überhaupt durch den festen Anschluß an den Fels ihrer Kirche vor jenen Abwegen und Verirrungen

bewahrt, denen die Regulative mit Ernst und Sachkunde zu begegnen streben, und wo sie überhaupt katholisch blieb, da hat sie auch jenes sichere Maaß gehalten, welches nicht den Fortschritt, wohl aber die Ueberstürzung abwehrt. Ich mag daher auch gerne einräumen, daß alles Gute, was meine Schrift etwa bietet, nicht das Verdienst ihres Verfassers, sondern das Ergebniß und der Ausfluß jenes Standpunktes ist, den die Kirche und deren Lehre uns Schulmännern anweist.

Ein durch Wissenschaft, Liebe zur Volksschule und priesterliche Tugend gleich ausgezeichneter Freund, dem ich das Manuscript zur Durchsicht sandte und dem ich manche schätzbare Bemerkung verdanke, schrieb mir: „Lassen Sie vertrauens„voll das Buch in die Welt gehen — der Segen Gottes „wird es schon begleiten!" Möchte diese Verheißung erfüllt werden! —

Marienwerder, Anfangs Mai 1855.

L. Kellner.

Inhalts-Uebersicht.

I. Abschnitt.

Der Mensch nach seinem Wesen und seiner Bestimmung. Begriff der wahren Erziehung.

II. Abschnitt.

Das Kind und dessen Eigenthümlichkeiten.

V. Abschnitt.

Die Schule als Erziehungsanstalt.

VI. Abschnitt.

Die Schule als Lehranstalt.

VII. Abschnitt.

Die Persönlichkeit des Lehrers, sein Leben und Streben.

VIII. Abschnitt.

Schluß.

I.

Der Mensch, sein Wesen und seine Bestimmung.

Begriff der wahren Erziehung.

---

§. 1. Jeder Mensch wird als denkendes Wesen die Frage an sich richten: Was ist der Zweck deines Daseins? — Wozu bist und lebst du auf Erden? Und wenn er somit nach seiner Bestimmung fragt, dann liegt es nahe, daß er auch sich selbst mit den übrigen lebenden Geschöpfen vergleicht und nachdenkt, ob der Zweck seines Daseins mit deren Bestimmung ein gleicher sein könne. Dabei wird ihm nicht entgehen, daß er vor allen übrigen Geschöpfen mit außerordentlichen Vorzügen begabt ist. Wenn er sich leiblich auch langsamer entwickelt, als die Thiere, so übertrifft er doch die meisten derselben an durchschnittlicher Lebensdauer; das schöne Ebenmaß seiner Glieder, sein aufrechter Gang, sein Blick nach Oben, seine Ausdauer in allen Himmelsstrichen, zeichnen ihn schon in leiblicher Beziehung vor allen Geschöpfen vortheilhaft aus, und wenn er auch in der Schärfe einzelner Sinne von manchen Thieren weit übertroffen wird, so überragt er sie doch alle wieder in der harmonischen, allgemeinen Ausbildung derselben.

Mehr als alles dieß sind es aber die Vorzüge des Geistes, durch welche sich der Mensch hoch über alle anderen lebenden Geschöpfe der Erde erhebt. Er kann über sich selbst, über sein Wesen und seine Bestimmung nachdenken, er hat eine unsterbliche Seele, die mit herrlichen Kräften ausgerüstet ist, und sein Geist durchdringt gar viele Erscheinungen auf der Erde und am Himmel nach Ursache, Zweck und Wirkung. Während

die Biene noch heute ihre Zellen wie zu Adams Zeiten baut, während die Thiere überhaupt auf der ihnen einmal bestimmten Stufe der Kunstfertigkeit stehen bleiben, kann sich der Mensch fortbilden zu immer größerer Vollendung. Welche großartige Entdeckungen und Erfindungen hat er im Laufe der Jahrhunderte gemacht, und wie weit kann es jeder Einzelne in Wissenschaften und Künsten, wie in der Frömmigkeit bringen! —

Welcher Unterschied ist im Wissen, Können und Handeln zwischen dem Kinde und dem gereiften Manne!

Darum hat der Mensch seit den ältesten Zeiten den Gedanken an seine eigentliche Bestimmung nicht zurückweisen können, von jeher hat ihn die Frage nach seines Daseins eigentlichem Ziel und Zwecke vielfach verfolgt und beschäftiget. Aber wenn er durch den Vergleich mit den Thieren, durch die Betrachtung seiner hohen Vorzüge auch genöthiget wurde, sich über die anderen lebenden Geschöpfe zu stellen, wenn er auch erkannte, daß seine Bestimmung mit der des Thieres nimmer gleich sein könne; so haben doch die Weisen und Lehrer aller Zeiten gerade bei den Versuchen, die höchsten Fragen des menschlichen Daseins bloß aus sich und der eigenen Vernunft zu beantworten, vielfach geirrt und sind auf die mannichfachsten Widersprüche und Abwege gerathen. Seit Tausenden von Jahren haben die Gelehrten und Weisen sich heftig bekämpft, und nicht bloß die Halbgebildeten, sondern auch die Meister der Wissenschaften sind im wechselseitigen Streite geblieben. Neben manchem Guten und Wahren stehen deßhalb die abenteuerlichsten, widersinnigsten oder gefährlichsten Behauptungen, wie sie die Eitelkeit, die Sinnenlust oder die Beschränktheit des Geistes nur erfinden konnten. Es sind Behauptungen, welche nicht Allen und nicht für alle Zeiten und Verhältnisse genügen konnten, und endlich zu der Ueberzeugung führen müssen, daß wir die richtige Antwort auf die Frage nach dem Wesen, Zweck und Ziele unseres Daseins nur von Dem erwarten können, der uns dieses Dasein gegeben, und der eben als unser Herr und Schöpfer allein das Recht hat, seinen Geschöpfen einen unabänderlichen Zweck zu setzen, — also von Gott selbst und dessen Offenbarung an das Menschengeschlecht.

§. 2. Die Nothwendigkeit der göttlichen Offenbarung zur wahren Erkenntniß unserer Bestimmung zeigt sich um so deutlicher, wenn der Mensch die dunklen Seiten des Daseins und die Nachtseiten der Natur und Geschichte ins Auge faßt.

In sich selbst fühlt und findet er täglich Widersprüche und Auflehnung des Fleisches wider den Geist. Er erkennt das Gute und thut doch das Böse, seine Kraft schwindet im Kampfe gegen die Sinnlichkeit und Leidenschaft. Er nimmt wahr, wie in dem großen Getriebe der Welt die Armuth und die Tugend öfters leiden, während die Macht und das Laster triumphiren, er sieht, wie nicht selten dem Bösen das Glück lacht und dem schlauen Egoisten Alles gelingt, während der Gute unter dem Drucke der Noth seufzt und der Gemeinnützige verspottet wird. Ewig sieht er den Kampf des Guten mit dem Bösen, des Lichtes mit der Finsterniß. Und wieder gewahrt er, wie die Jugend in der Blüthe des Daseins als noch unentfaltete Knospe eine Beute des Todes wird, wie der Mann aus der Mitte seiner Familie, die Mutter von ihren Kindern scheiden müssen, wie Kriege die Welt verheeren, Seuchen sie veröden, wie allüberall Noth und Elend das Dasein trüben. — Inmitten all' dieser dunkeln Räthsel sucht die sich selbst überlassene Vernunft nach den Fäden, welche aus diesen Wirrnissen und Widersprüchen führen, und alle Weisheit der Welt und der Menschen genügt ihr nicht. — Dann richtet der Suchende seinen Blick nach Oben und fühlt nur um so lebhafter, daß ihm Niemand als Gott helfen könne, und daß allein die göttliche Offenbarung die Lösung und den Schlüssel dieser Räthsel enthalte. Was hilft es ihm, wenn Menschen, wenn Seinesgleichen und, wie er, dem Irrthume unterworfen, ihm diese Schlüssel bieten und mit gleißenden Worten vergolden? Wo ist da Wahrheit und Gewißheit? — Meinungen, die mich in der Jugend blendeten, ich verlache sie im Alter; Grundsätze, die mir im Glücke behagten, sie verlassen mich als unzureichend in der Noth, und ich finde keine, keine Behauptung, keine Ansicht, die nicht von Andern widerstritten, mit Heftigkeit bekämpft oder durch den Lauf und die Entdeckungen und Fortschritte der Zeit widerlegt worden wäre. Nicht

Meinungen, nicht Vermuthungen sind es ja, die wir suchen, sondern Wahrheit und Gewißheit!

Nur in Einem ist diese Gewißheit, nur in Einem kann Wahrheit sein. Dieser Eine ist Gott! — Und dieser Eine hatte Mitleid mit uns Menschen und unsern bangen Fragen. Dieser Eine hat sich geoffenbart, wir haben das Wissen und die Gewißheit durch diese göttliche Offenbarung; und zwar erlangen wir sie im Glauben. Wir müssen glauben, damit wir einsehen und verstehen. Der Glaube ist ein Act der Unterwerfung aus Demuth, der Unterordnurg unserer Unvollkommenheit unter die höchste Vollkommenheit; nur durch diese Unterwerfung gelangen wir zu einem Wissen, was die vollste beglückende und beruhigende Wahrheit ist.

§. 3. Und was ist es nun, was uns Gott geoffenbaret hat? — Lasset es uns kurz zusammenfassen!

Gott schuf den Menschen. Seinen Leib bildete er aus schon geschaffener Erde, in sein Angesicht aber hauchte er den Odem des Lebens. Darum ist der Mensch ein Geschöpf, welches zweien Welten angehört. Dem Leibe nach gehört er zum Bewußtlosen, zur Erde, aber dem Odem des Lebens d. i. dem Geiste nach gehört er dem Himmel, ist er unsterblich, erkenntnißfähig, frei und ein Ebenbild Gottes. Darum sagt auch der Psalmist ganz bezeichnend: „Du hast ihn (den Menschen) nur ein Wenig unter die Engel erniedrigt (denn er ist Geist im Leibe), mit Herrlichkeit und Ehre ihn gekrönt, und ihn gesetzt über die Werke deiner Hände." — Darum ist der Mensch eine Vereinigung des Sichtbaren und Unsichtbaren in Einem Wesen, aber zugleich das Höchste in der sichtbaren Welt, welche durch ihn mit dem Geisterreiche in Beziehung steht. Er ist die Vereinigung von Natur und Geist, und gerade hierin liegt das Wesen des Menschen.

Diese Vereinigung kann aber nur in sofern eine wirksame und wirkliche sein, als der Geist über den Leib, das Körperliche und Niedrigere, die Herrschaft übt, während anderntheils wieder die Zustände des Leibes vom Geiste erkannt werden und in diesem zum Bewußtsein kommen. Zwischen Körper und

Geist ist stete Beziehung und Wechselwirkung; aber das Ebenbild Gottes ist nur im Geiste des Menschen zu erblicken, und dem Leibe als dem Körperlichen, Irdischen kommt diese Ebenbildlichkeit nicht an sich und für sich, sondern nur in so fern zu, als er Werkzeug und Diener des ebenbildlichen Geistes ist. —

§. 4. Wir wollen weiter fragen und zunächst das Wesen des Geistes erkennen lernen, wie es uns aus seiner Thätigkeit und seinen Zuständen mit Nothwendigkeit entgegen tritt.

Da bemerken wir vorerst, daß der Geist des Menschen die Fähigkeit hat, über sich selbst und die Körperwelt zu denken, die Gegenstände unter einander zu vergleichen, Ursachen und Wirkungen zu begreifen und von einander zu unterscheiden, aus Thatsachen und Merkmalen Schlüsse zu ziehen, und das Gute, Schöne und Wahre zu erkennen und mit Verständniß in sich aufzunehmen. Wir nennen dieses Vermögen des menschlichen Geistes das Erkenntnißvermögen, oder mit einem fremden Ausdrucke die Intelligenz.

Der Geist ist sich ferner seines eigenen Zustandes bewußt, er fühlt sich selbst entweder in Uebereinstimmung oder in Widerspruch mit dem Erkannten, er fühlt das Gute, Wahre und Schöne als seinem eigentlichen Leben entsprechend, und unterscheidet zwischen angenehmen und unangenehmen Eindrücken und Empfindungen. Der Geist hat daher Gefühlsvermögen, d. h. ein unter den Formen des Angenehmen oder Unangenehmen hervortretendes Bewußtsein seines Zustandes. — Aber der Geist hat endlich noch die Kraft, mit freier Selbstbestimmung das als Gut oder Schlecht Erkannte auch zu wollen oder nicht zu wollen, er kann das Nützliche wählen und das Schädliche verwerfen, und umgekehrt kann er ungeachtet der Lockungen und Freuden des Genusses diesem entsagen und mit freiem Entschlusse seine Handlungsweise höheren Geboten unterordnen oder diese Gebote verachten. Der Geist des Menschen hat Willensvermögen. Diese drei Vermögen sind im Geiste nicht getrennt, sondern lebendige Einheit. — Ihr Wesen und Verhältniß zur Natur faßt Dursch in seiner „Pädagogik“ mit treffenden, schönen Worten also zusammen: „Der Mensch macht die Natur vermöge

der Intelligenz zum Gegenstande seiner Erkenntniß, vermöge seines Gemüthes (Gefühles) sympathisirt er mit ihr und vernimmt und spricht aus den Hymnus, den die Geschöpfe auf Gott anstimmen, und vermöge seines freien Willens zieht er die Naturdinge in seine Dienstbarkeit." —

Wie der Geist des Menschen unsterblich ist, so können auch diese seine Grundkräfte, als zu seinem Wesen nothwendig gehörig, ihm nicht genommen, nicht zerstört werden. Auf Abwege können diese Kräfte gerathen, die Erkenntnißkraft kann Irrthümer annehmen und sich darin verstricken, das Gefühl kann gleichgültig gegen das Gute werden und sogar die Wahrheit und das Schöne hassen, der Wille kann sich unter das Joch der Sinnlichkeit fügen; immer aber bleiben diese Kräfte als solche und werden durch keinerlei Abwege zerstört oder aufgehoben.

Wie Alles, was Gott in seiner Heiligkeit geschaffen hat, von Anfang an gut war, so waren auch alle diese Kräfte durch die Schöpfung in vollkommener Harmonie zu einander und im rechten Verhältnisse zu ihrem Schöpfer. „Gott gab (um mit einem anerkannten Theologen zu reden)*) dem Menschen nicht nur das Vermögen der Freiheit und stellte ihn gleichsam zwischen das Gute und Böse hinein und ließ ihn nun wählen; er gab ihm nicht nur die Vernunft als Fähigkeit, Gott zu erkennen und mit einem angeborenen Zuge gegen ihn hin begabt, und ließ ihn nun selbst suchen, sondern Gott verlieh ihm auch den rechten Gebrauch dieser Vermögen, er bewirkte, daß er das Gute auch übe, daß er seine Vernunft zur Erkenntniß des Göttlichen anwendete: mit Einem Worte, er setzte ihn in volle Gemeinschaft und Vereinigung mit sich." Der erste Mensch hatte eine Neigung zu Gott, wie der gefallene Mensch eine Neigung zum Bösen hat. Im paradiesischen Zustande waren Leib und Seele so geordnet, daß keine Verkehrtheit in ihrem gegenseitigen Verhältnisse statt fand. Das Fleisch gelüstete nicht gegen den Geist, in den Gliedern war kein Gesetz, das dem Gesetze des Geistes entgegentrat; im Gegentheil, durch die göttliche Gnade

*) Probst, kathol. Glaubenslehre. Mainz.

befand sich der Mensch in einem solchen Zustande, daß sich seine niedere Seelenthätigkeit und leiblichen Triebe unter der Leitung seiner Vernunft ohne Widerstreben bewegten, demnach Alles in ihm der Vernunft, diese aber Gott gehorchte. — Wollte Gott einen Menschen, so mußte er ihm eine freie und vernünftige Seele geben, weil dieses zum Wesen des Menschen gehört. Nicht zur Natur und zum Wesen des Menschen gehört aber, daß er gottähnlich wurde, denn diese Gottähnlichkeit ist etwas zur Natur hinzukommendes, das er deswegen auch verlieren konnte, ohne aufzuhören, Mensch zu sein.

Lassen wir noch die hierher gehörigen, treffenden Worte des hl. Bernhard folgen: „Ich halte dafür, sagt er, das göttliche Ebenbild sei der menschlichen Natur nicht angeflickt, sondern tief eingegraben und eingedrückt und könne weder getheilt noch zerrissen werden. Zum Bilde und zur Aehnlichkeit ist der Mensch geschaffen. Im Bilde hat er die Freiheit des Willens, in der Aehnlichkeit die Tugend. Die Aehnlichkeit allerdings ist (durch die Sünde) verloren gegangen, im Bilde aber verharrt der Mensch. Das Bild kann selbst in der Hölle brennen, aber es kann nicht verbrennen, in Flammen sich befinden, aber nicht verzehrt werden. Wohin die Seele auch immer kommen möge, überall wird sie nur sie selbst sein.“ *)

§. 5. Da Gott dem Menschen mit dem Geiste die Erkenntnißkraft gegeben hat, so ist und bleibt auch das Denken eine gottähnliche Thätigkeit und Etwas, wozu der Mensch in Wahrheit bestimmt wurde.

Das Erkennen des Geistes ist aber nichts plötzlich und mit einem male Fertiges und Vollendetes, sondern es ist ein allmählich fortschreitendes, immer wachsendes. Sinnesthätigkeit und Anschauung sind es, womit die Erkenntniß beginnt und durch Vergleichung, Schluß und Folge zu Begriffen emporsteigt. Da wir bald erkennen, daß Natur und Geist, daß alles Geschaffene nicht aus sich selbst sein kann, so hat der Geist auch wieder keine Ruhe, bis er Alles und jede

*) Bernh.: serm. I. in annuntiatione B. Mariae n. 7.

Erscheinung auf Gott bezogen, und diesen als den letzten Grund alles Vorhandenen erkannt hat. Darum sagt der hl. Augustinus mit Recht: Du hast uns, o Gott, für Dich geschaffen und deshalb ist unser Herz unruhig, bis es in Dir ruht. Der menschliche Geist geht im Denken von der durch die Sinnesanschauung vermittelten Welt aus, schreitet von dieser hinauf zu den göttlichen Ideen und findet diese in jener. In dem Maaße, in welchem der Mensch den Geist und Willen Gottes in sich aufnimmt, strebt er auch, die Uebereinstimmung oder den Widerspruch der Wirklichkeit mit den Gedanken des Schöpfers zu erkennen.

Die Thätigkeit des Denkens, das Erkennen, kann sich auf ein dreifaches richten, nämlich auf sich selbst oder den eigenen Geist, auf die Welt und auf Gott.

In so fern sich die Erkenntniß auf den eigenen Geist, auf das Selbst bezieht, heißt und schafft sie Selbsterkenntniß. Die Selbsterkenntniß erfaßt den Geist, wie er ist, vergleicht ihn mit dem Ideal oder Musterbilde, welches sagt, wie er sein sollte, und findet sich mit diesem Musterbilde entweder im Einklange oder im Widerspruche. Das Musterbild selbst kann nicht in dem Wesen und Sein anderer Menschengeister, sondern nur in Gott und dessen Geist und Willen gefunden werden. Nur durch die Selbsterkenntniß wird die Vervollkommnung des Menschen, seine Erlösung und Rückkehr zu Gott möglich, weshalb die gesammte göttliche Offenbarung stets und nachdrücklich darauf hinweist.

In so fern, als sich der Geist des Menschen auf die Welt richtet, gelangt er zur Erkenntniß der Welt. Die Weltkenntniß beginnt mit der Sinnesanschauung und mit den Eindrücken, welche einzelne Gegenstände auf die Sinne machen und wodurch Bilder oder Vorstellungen der Dinge erzeugt werden. Bald tritt das Bedürfniß ein, die Mannichfaltigkeit der Vorstellungen zur Einheit im Geiste zu bringen, man scheidet das Allen Gemeinsame und Nothwendige vom Zufälligen, man vergleicht und unterscheidet, man faßt das Gleichartige zusammen und erhebt sich somit zum Begriffe. Da der erste Anfang und Grund des Seins und Lebens der Dinge nicht in ihnen selbst liegen kann, so schließen wir vom Sichtbaren aufs Unsichtbare und werden

durch die Weltkenntniß auch wieder zurückgeführt auf Gott, als den Urgrund alles Lebens und Seins. Geht das Erkennen auf die Dinge und das Wesen der Welt tiefer ein, dann erkennt der Geist alsbald drei große Abstufungen, nämlich Dinge, die bloß sind (Minerale), — Dinge, die sind und leben (Pflanzen und Thiere), — und endlich Wesen, die sind, leben und denken. Die beiden letztern Stufen lassen sich in den Begriff „beseelte Wesen“ zusammenfassen.

Die Gotteserkenntniß ist des Wissens und Geistes höchste Vollendung. Schon durch die Selbsterkenntniß werden wir zur Gotteserkenntniß hingetrieben, denn wenn wir uns als geschaffene Wesen erkennen, so führt dieß auf einen Schöpfer außer uns, als auf einen persönlichen Gott. Auch die Welterkenntniß führt zum Glauben an einen Gott*), denn daß ein solcher sei, ist auch den Heiden offenbar; aber zur sichersten und wahrsten Erkenntniß Gottes konnte nur Gott allein uns führen, indem er sich uns offenbarte. Ohne Glauben und Offenbarung keine wahre Gotteserkenntniß! —

§. 6. Der Mensch war also zum Ebenbilde Gottes geschaffen und als solches das vollkommenste irdische Geschöpf. Er war als geistiges Wesen vernünftig, frei und unsterblich. Aber der Geist war mit seiner Schöpfung nicht zugleich heilig und gerecht, denn noch hatte er nicht aus eigenem freien Willen das Gute gewählt und das Böse von sich zurückgewiesen. Diese Heiligkeit und Gerechtigkeit wurde dem geschaffenen Menschen zugleich durch die Gnade Gottes verliehen. „Es bringt unser Herz,“ sagt der hl. Franz v. Sales „durch seine Natur (d. h. durch seine Ebenbildlichkeit) gewisse Versuche der Liebe zu Gott hervor, aber ihn über alle Dinge zu lieben, welches ja die wahre Reife der Liebe wäre, das gelingt nur den Herzen, die von der himmlischen Gnade beseelt und unterstützt, die im Stande der heiligen Liebe sind.“ Und in diesen Stand der hl. Liebe hatte Gott durch seine Gnade den Menschen wirklich versetzt, und

*) Römer 1, 19. 20. Denn was von Gott erkennbar ist, das ist ihnen vor die Sinne gelegt; Gott hat es ihnen versichtbaret 2c. — Ebenso: Psalm 18, 1—6.

ihm somit zugleich die Gottähnlichkeit verliehen. Nunmehr war der Mensch in inniger, lebendiger Gemeinschaft mit seinem Ursprunge, in welche auch der Leib aufgenommen, und in der er frei von Schmerzen und unsterblich war.

So aber ist es jetzt nicht mehr! Was der Apostel, Röm. 7, 14—25 von sich selbst sagt, das müssen wir Alle in Bezug auf Alle bestätigen. Statt des Friedens und vollen Genügens ist Zwiespalt und Unruhe, statt des Strebens und Dranges zu Gott eine heftige Neigung zum Irdischen, statt des Muthes und der Kraft: Schwäche und Trostlosigkeit. Dieß fühlten und beklagten selbst die Heiden der vorchristlichen Zeit, welche, um die Zerrissenheit und den Widerspruch des menschlichen Wesens zu erklären, sich nicht selten zu der Annahme zweier Seelen, einer guten und bösen, im Menschen gedrängt sahen.

Der Mensch sollte sich das, was ihm Gott aus Gnade und ohne sein Verdienst beigelegt hatte, nämlich die Heiligkeit und Gerechtigkeit, auch durch freie Selbstbestimmung zum freien Eigenthume machen und diese damit zum Verdienste erheben. Der Mensch sollte durch einen Act des Willens, durch eine sittliche That das Gnadengeschenk behaupten oder verwerfen, und deshalb gab ihm Gott im Paradiese ein Gesetz als Freiheitsprobe.

Die biblische Geschichte erzählt uns das Nähere. Der Mensch bestand die Probe nicht. Der Teufel verführte in Gestalt der Schlange den Menschen, indem er in ihm erst Zweifel erregte und dann das Vertrauen zu Gott untergrub (1. Mos. 3, 1—6). — Ungeachtet der Verführung durch die Schlange war die Handlung des ersten Menschen eine ungezwungene und freie. Er kannte das Gebot und die Strafe der Uebertretung, und als er sündigte, lehnte er sich gegen Gottes heiligen Willen auf. Die Sünde oder das Böse, kam nicht von Gott, sondern vom Mißbrauche der Freiheit; sie war und ist ein Abfall vom Ursprunge, also von Gott, ein Abfall von der Wahrheit und Einigkeit des Geistes mit sich selbst und von der eigentlichen Bestimmung.

§. 7. Noch liegen uns die Folgen dieses Abfalls vor Augen. Die Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott oder die natür-

lichen Vermögen wurden geschwächt, die übernatürlichen Gaben oder die Gottähnlichkeit gingen verloren. Nunmehr war auch der Leib sterblich und Leiden unterworfen; 1. Mos. 3, 16—19.

Durch den Sündenfall wurde die innige Gemeinschaft, in welcher der Mensch vorher mit Gott stand, aufgehoben. Doch ist noch nicht jedes Band gelös't, nicht jede Gottverwandtschaft vernichtet, sondern diese bleibt noch im Sünder, sofern er ja ein Ebenbild Gottes ist. Nur die Gottähnlichkeit ging verloren, als Etwas, was zur menschlichen Natur hinzugekommen war. Eben weil die Ebenbildlichkeit nur geschwächt wurde, nicht aber verloren ging, finden sich selbst unter den Weisen der Heiden noch so viele erhabene Gedanken und Lichtblicke, welche nahe an das Christenthum streifen. Die Abschwächung der Ebenbildlichkeit zeigt sich im Erkenntnißvermögen, welches nunmehr nur wie durch ein dunkles Glas und einen Spiegel schaute und das Göttliche nicht mehr unbeirrt und ungetrübt erblickte. Da sich die Menschen weise dünkten, wurden sie Thoren! Sie vertauschten die Majestät des unvergänglichen Gottes mit dem Bilde des vergänglichen Menschen, ja selbst der Vögel, der vierfüßigen und kriechenden Thiere, Röm. 1, 22 und 23. — Auch der Wille wurde geschwächt, und es fehlte deshalb das Vollbringen. Nicht mehr war das Niedere dem Höheren untergeordnet, sondern das Fleisch gelüstete gegen den Geist. Selbst über die Natur, als durch die Sünde gemißbraucht, erstreckte sich der Fluch Gottes, und sie sollte von nun ab Dornen und Disteln tragen. Vom tiefsten Schmerze durchdrungen ruft deshalb der Apostel aus: Ich unglücklicher Mensch! Röm. 7, 24.

§. 8. Aus Unreinem konnte nichts Reines kommen; die Sündhaftigkeit der ersten Menschen erstreckte sich über das ganze Geschlecht. Was Adam verlor, das haben auch wir mit ihm verloren, und wie Adam durch die Sünde sich selbst verschlechtert hatte, so konnte er auch nur eine verderbte Natur auf seine Nachkommen übertragen, mit dieser aber die spätere Quelle und Wurzel aller wirklichen Sünden. Diese von unserem Stammvater auf uns, seine Nachkommen vererbte allgemeine Sündhaftigkeit, heißt die Erbsünde. Diese Erbsünde ist nicht etwa als Nachahmung

aufzufassen, sondern sie klebt dem Menschen von Geburt an. Sie geht seinem freien Thun, seiner persönlichen Handlung voraus; aber eben deshalb kann er sie auch nicht durch die eigene That aufheben, sondern es bedurfte hiezu eines Erlösers. Nach diesem Erlöser, den Gott in seiner Erbarmung versprochen hatte, seufzte die bange Menschheit in der Nacht des Heidenthums und im ewigen Ringen und Streben nach der Erkenntniß Gottes und der Vereinigung mit ihm. Das ganze Alte Testament ist eine große Prophezeiung auf das Neue und der lebendige Ausdruck des Sehnens nach dem Erlöser. Aber dieses Sehnen, Ringen und Streben war durch vielen Aberglauben, durch Thorheiten und Gräuel aller Art bezeichnet, in die Geistesnacht der Menschheit fielen nur einige wenige Sterne, und da die Sonne der Gerechtigkeit nicht aufgegangen war, so blieb die Menschheit ohne Frieden und ohne die wahre Weisheit des Lebens. „Gott überließ die Menschen ihren ungeordneten Begierden und Gelüsten," heißt es im Briefe eines Apostelschülers an den Heiden Diognet, „nicht als erfreue er sich ihrer, und billige die Zeiten der Ruchlosigkeit, nein, er duldete sie, damit sich Gerechtigkeitssinn bilde, damit die Welt sich überlebe und nach dem neuen Leben greife, damit sie den Kelch des Leidens koste und dadurch um so durstiger nach dem Kelche des Heiles werde." Als daher das Maaß der Sünden voll war, da war die von Gott festgesetzte Zeit eingetreten, in welcher sich seine Macht und Gnade enthüllte, und er selbst gab seinen eigenen Sohn als Lösegeld für uns hin. Wer ihn aufnahm, für den war die alte Zeit vorüber, wer ihn zurückwies, für den blieb mitten im Christenthume die alte Zeit der Sünde und Finsterniß. Mit vollstem Gehorsam trat der Mensch gewordene Sohn Gottes an die Stelle der sündigen Menschheit, nahm deren Strafe und Schuld auf sich, versöhnte durch seinen Gehorsam bis zum Kreuzestode die göttliche Gerechtigkeit und trug damit unsere Sündenschuld ab. Indem Gott den Gehorsam des menschgewordenen Sohnes aufnimmt als unseren Gehorsam, haben wir die Versöhnung und den Erlaß der Schuld. Nicht ist daher das Christenthum etwa bloß eine neue Lehre, sondern eine ewige Thatsache, nämlich die Vernichtung

der Schuld und Strafe in Bezug auf die sündige Menschheit, und die Versöhnung der Menschheit mit Gott durch den freiwilligen Gehorsam und Opfertod des Erlösers.

§. 9. Wir haben aus dem Bisherigen ersehen, worin die Bestimmung des Menschen und sein Wesen besteht. In dem Zustande, in welchem der Mensch aus der Hand Gottes kam, entsprach er auch ganz und in allen Stücken der Idee seines Schöpfers, und da ihm dieser das schenkte, was er sich durch eigene freie Thätigkeit hätte selbst erwerben und erhalten sollen, nämlich die Heiligkeit und Gerechtigkeit, so stand er mit Gott in der innigsten, seligsten Lebensgemeinschaft, und lebte ganz nach dessen Willen. Als ein mit Freiheit des Willens begabter Geist sollte der Mensch das göttliche Gnadengeschenk auch durch freie Selbstbestimmung verdienen; aber er bestand die Probe nicht, war ungehorsam und trat damit zu seinem Schöpfer und sich selbst in ein ebenso unnatürliches als unglückliches Verhältniß. Er verlor die Gottähnlichkeit, fiel von seiner ursprünglichen Bestimmung ab und damit in einem traurigen Zustand des Unfriedens und der Unruhe. Es konnte jedoch nicht der Wille Gottes sein, daß seine von Anfange ab mit der Menschheit gehegte Absicht vereitelt werde, und deshalb war auch von Anfange ab der Entschluß in Gott, eine Anstalt zu gründen, durch welche alle die Menschen, die ernsten Willens sind, sich das verlorne Paradies mit freier Selbstbestimmung wieder erwerben und die frühere, ursprüngliche Seligkeit wieder erlangen könnten. Da mit dem Abfall des Menschen nicht zugleich das göttliche Ebenbild verloren war, so kam diesem Rathschlusse des Ewigen auch eine unvertilgbare Sehnsucht nach dem Frieden der Seele, nach wahrer Erkenntniß und einem seligen Leben entgegen. In der Fülle der Zeiten erschien der Gottmensch als der Weg, die Wahrheit und das Leben, durch seinen Opfertod fanden Alle, die guten Willens waren, die Gnade Gottes, den Frieden und die Seligkeit wieder. Jesus Christus stiftete eine ewige, unzerstörbare Heilsanstalt, und diese Heilsanstalt ist die „**Kirche**“!

Damit ist auch die Aufgabe unseres ganzen Lebens, die Aufgabe und das Ziel aller **Erziehung** bezeichnet.

§. 10. Das Wesen und die Aufgabe des Lebens besteht nunmehr darin, daß die aus der innigen Uebereinstimmung und Gemeinschaft mit Gott durch die Sünde herausgetretene Menschheit diese Gemeinschaft aus freier Selbstbestimmung wieder herstelle, daher zum Leben in Gott wieder zurückkehre und zu diesem Zwecke sich in und durch Christus und durch die von ihm gezeigten und gewährten Heilsmittel der Kirche wieder aufrichte. Mit Christus bot Gott der gefallenen Menschheit wieder die Hand, um sie zurückzuführen zur ursprünglichen Idee des Lebens, weshalb eben Christus nicht etwa bloß ein Vorbild, sondern auch der wahre Erzieher der gesammten Menschheit ist. Wie die Planeten um die Sonne kreisen, so soll auch unser ganzes Leben ein dauernder Kreislauf um die Lebenssonne Christi sein, jedoch mit dem wichtigen Unterschiede, daß wir ihn in immer engeren Kreisen umziehen, um endlich Eins zu werden mit ihm und einzugehen in die uns von Anbeginn bestimmte Herrlichkeit. Nur durch das gläubige Festhalten an Christus und nur durch seine Führung wird der Mensch erreichen, was er der Idee Gottes nach sein soll, und sich von der Sünde wieder zur ursprünglichen Würde erheben. Daher kann auch die christliche Pädagogik keine andere und erhabenere Aufgabe haben, als den Unmündigen Handbietung zu dieser Vereinigung zu leisten, um sie dahin zu führen, daß sie später als Mündige aus freiem Willen und mit freudigem Geiste nach Aehnlichkeit und Gemeinschaft mit Christo streben. Ihr Ziel ist: Durch sorgfältige Lehre, Zucht und Gewöhnung, so wie durch vorbildliches Beispiel, den heranwachsenden Menschen dahin zu stärken, daß er mittelst der Erlösung durch Christus und durch freie Selbstbestimmung wieder das werde, wozu er von Anbeginn erschaffen und bestimmt worden. Das eigentlichste und wahrste Princip (Grundregel, Erkenntnißgrund) aller Erziehung, welches die Wahrheiten aller anderen, bisher aufgestellten in sich vereinigt und deren Irrthümer abweist, kann kein anderes sein als: **„Erziehe den Menschen zur Nachfolge und Aehnlichkeit Christi!"**

§. 11. Wenn wir hiermit den Zweck und das Ziel der Erziehung ausgesprochen haben, so ist damit keineswegs ein unpraktisches Ziel hingestellt, was etwa nur durch vornehme

Worte besticht und in Wahrheit unausführbar bleibt. Wir haben allerdings ein Ideal oder Hochbild, aber dasselbe ist keineswegs der Willkühr und Deutung des Einzelnen anheim gegeben, sondern es ist ein wirkliches und wahrhaftiges Lebensbild, es ist die göttliche Liebe, welche in menschlicher Gestalt erschien und in alle menschlichen Verhältnisse eingetreten ist. Wenn wir Christo ähnlich werden sollen, so wird damit etwas Wirkliches und Faßliches gefordert, nämlich daß wir seine Lehre, sein Leben, seinen Geist mehr und mehr in uns aufnehmen, unsere sinnliche Selbstsucht ihm unterwerfen und ihn zum Mittelpunkt und zur Richtschnur unseres ganzen Lebens machen.

Man wende hiergegen nicht ein, daß bei der Aufstellung eines solchen Grundsatzes die Forderungen des praktischen bürgerlichen Lebens unberücksichtigt bleiben, und daß man im Verfolge desselben wohl religiöse (fromme) Menschen erziehe, nicht aber solche, die auch für die Welt gebildet, und in den Stand gesetzt würden, in dieser ihr Fortkommen zu finden. Die christliche Erziehung kann solche Vorwürfe entschieden zurückweisen. Christi Lehre, That und Beispiel zeigen überall darauf hin, daß wir unsere Geistes- und Körperkräfte gebrauchen sollen, auch für den Christen gilt noch das Gebot: Sechs Tage sollst du arbeiten und alle deine Geschäfte thun, und er kennt und beherzigt das erhabene Gleichniß von den Talenten (Matth. 25, 14—23.). — Die christliche Erziehung schätzt keineswegs das für's zeitliche Leben nöthige Wissen und die damit zusammenhängenden Fertigkeiten, so wie die Bildung der Erkenntnißkräfte, in welchen sie die Ebenbildlichkeit Gottes würdigt, gering, oder unterdrückt sie, sondern sie geht nur von der Ueberzeugung aus, daß Wissen und Können ohne religiöse Grundlage weder wahren Werth und rechtes Ziel haben, noch hinreichende Gewähr für den Frieden, die zeitliche und ewige Wohlfahrt der menschlichen Gesellschaft bieten. Sie will und strebt nur, daß alles Wissen und Können auf religiös-sittlichem Grunde ruhe und, vom Geiste des Christenthums durchleuchtet, auf rechter Bahn verbleibe; sie will, daß hinter dem irdischen Ziele, nach welchem Erkenntniß und Wissen trachten, noch ein anderes, höheres Ziel in Gott festgehalten werde, und

daß der Mensch nach ersterem in einer Weise ringe, welche zugleich dem letzteren näher bringt. Daraus folgt freilich, daß nur der ein rechter Erzieher sein kann, welcher selbst vom Geiste Christi durchdrungen und erwärmt ist.

§. 12. Wir wissen es, und die tägliche Erfahrung lehrt es uns, daß unsere Bildung nicht auf wenige Jahre beschränkt ist, daß unsere Erziehung unser ganzes Leben hindurch währt. Jeden Tag lernen wir ein Mehreres zu dem Gelernten hinzu, oder befestigen es durch Wiederholung, jeden Tag gewinnen wir an Fertigkeiten, und immer und immer haben wir Gelegenheit, das Gute, Wahre und Schöne mehr zu erkennen, inniger zu lieben und durch uns selbst zu verwirklichen. Das Leben in Staat, Kirche und Familie ändert und bildet stets an uns, und wir mögen das höchste irdische Alter erreichen: niemals sind wir fertig, niemals hört unsere Erziehung und Bildung auf. Hier haben wir es jedoch nicht mit dieser allgemeinen Erziehung und Bildung, sondern nur mit der **Pädagogik** zu thun, welche, ihrem aus dem Griechischen stammenden Namen gemäß, nur die Erziehung der Jugend ins Auge faßt. Aber auch in Betreff dieser haben wir unseren Kreis noch enger zu ziehen. Wir fassen nicht jene Jugend ins Auge, welche noch den Jüngling und die Jungfrau in sich schließt, sondern wir beschränken uns auf die Kindheit und mithin auf jene Zeit, während welcher der heranwachsende Mensch noch der Schule und zwar zunächst der **„Volksschule"** gehört. Es handelt sich demnach bei unseren Erörterungen und Untersuchungen um die Elementarbildung oder um die Grundlagen, welche jeder weiteren Erziehung vorausgehen müssen. Was daher der uns gesteckte Kreis an Weite verliert, das gewinnt er an innerer Wichtigkeit, denn es leuchtet Jedem ein, daß der Anfang nicht bloß schwer, sondern auch wichtig ist, und daß die erste erziehliche Einwirkung zumeist dem ganzen späteren Leben seine Richtung und jene Empfänglichkeit gibt, auf welcher jede spätere Erziehung fußt.

Wenn wir früher erkannten, daß Jesus Christus das Vorbild alles Lebens und das Ideal der Erziehungsthätigkeit ist, so gilt dieß natürlich auch für die Kindheit des Menschen.

Und auch für diese bietet der Gottmensch ein wirkliches und wahrhaftiges Lebensbild, welches ihr nahe tritt und vertraut wird, und er bietet dieß als zwölfjähriger Knabe. Luk. 2, 42. — Schon in diesem Alter war sein Geist so durchdrungen von seiner Göttlichkeit, daß er seine wahre Bestimmung und die Absichten seines himmlischen Vaters erkannte, und diesen treu und willig sein Leben weihete. Gefühl, Wille und Erkenntniß waren Eins mit Gott. Ja, das Bild des zwölfjährigen Jesus im Tempel sollte in keiner christlichen Schule fehlen, denn es ruft uns Lehrern stets das Ziel aller christlichen Schulerziehung ins Herz und Gedächtniß. „Ist auch der Mensch in Sünde empfangen und geboren, so ging ja doch, um mit Dursch zu reden, durch die Taufe eine geistige Wiedergeburt in ihm vor, vermöge welcher er von der Erbschuld befreit, gereinigt und geheiligt, oder wieder gerecht und heilig vor Gott und aufs neue mit der Kraft ausgerüstet wird, seinen Schöpfer zu erkennen, ihn zu lieben und ihm zu dienen. Durch die hl. Taufe wird dem Menschen die Möglichkeit gegeben, schon als Kind auch dem Kinde Jesus ähnlich zu werden. Die christliche Erziehung hat daher besonders dahin zu wirken, daß der Zögling in der Taufgnade erwachse und erstarke, bei der Entlassung aus der Schule nicht nur vor dem sittlichen Verderben bewahrt, sondern auch im Stande sei, von nun ab auf eine freie und selbständige Weise ein gottgefälliges Leben innerhalb der Kirche zu entwickeln und immer mehr zu wachsen an Gnade bei Gott und den Menschen.“ — Damit der Lehrer und Erzieher um so sicherer nach diesem erhabenen Ziele hinstrebe, damit er seinen Zögling um so unfehlbarer darauf hinleiten könne, genügt es nicht, daß er die Natur des Menschen im Allgemeinen kennen gelernt und aus der göttlichen Offenbarung begriffen habe, sondern es ist auch erforderlich, daß er das charakteristische Wesen oder die Eigenthümlichkeiten der Kindesnatur möglichst erkenne und begreife.

Hievon wird der folgende Abschnitt handeln.

II.

Das Kind und dessen Eigenthümlichkeiten.

§. 13. Wer erziehen will, muß nicht bloß das Ziel klar vor Augen haben, zu welchem er seinem Zöglinge durch absichtliche Einwirkung verhelfen will, sondern er muß auch den Zögling selbst nach allen seinen Eigenthümlichkeiten oder nach seinem ganzen Wesen so viel als möglich kennen. Hievon hängt ein großer Theil des Erfolges ab, denn nur auf den kann ich nachhaltig einwirken und nur bei dem in der Wahl der Erziehungsmittel das Richtige treffen, welchen ich nach seinen Eigenthümlichkeiten genau kennen gelernt habe. So wenig wie Jemand beim Ackerbau ohne Kenntniß des Bodens sicher hoffen darf, den Acker gut zu bestellen und den zusagenden Saamen zu treffen, so wenig wie es ihm gelingen würde, den Boden zu verbessern, eben so wenig darf da mit Zuversicht auf guten Erfolg der erziehlichen Wirksamkeit gehofft werden, wo man die Eigenthümlichkeiten des kindlichen Geistes nicht kennt, oder doch unbeachtet läßt.

Es wäre allerdings sehr zu wünschen, daß der Lehrer jedes einzelne seiner Kinder mit seinen besonderen Eigenthümlichkeiten, also nach dem, wodurch es sich wieder von anderen seines Gleichen unterscheidet, kennen lernte, denn es ist ganz richtig, daß kein Zögling dem anderen ganz gleicht, und daß jeder, wie im Leiblichen, so auch im Geistigen, sich wieder vom anderen unterscheidet, mithin auch im Einzelnen wieder eine andere Behandlung erfordert. Diese umfassende Kenntniß der Individualität ist jedoch äußerst schwierig, und zwar um so schwieriger, je größer die Zahl der einem Lehrer anvertrauten Kinderschaar ist, sie läßt sich nie

vollkommen, sondern immer nur annäherungsweise erreichen, und zwar auch dann nur durch sorgfältige, treue und liebevolle Beobachtung.

Die Kenntniß der Kindesnatur im Allgemeinen ist dagegen mit größerer Sicherheit zu erreichen. Sie stützt sich zunächst auf die Kenntniß der allgemeinen Menschennatur, denn das Kind ist ja ein Mensch wie wir alle, nur mit dem Unterschiede, daß viele Anlagen noch in ihm mehr im Keim und der Entwickelung harrend vorhanden sind. Außerdem zeigen sich bei ihm manche Anlagen und Triebe mit einer besondern Stärke und Entschiedenheit, welche im späteren Alter wesentlich gemildert wird, sei es nun durch körperliche Einwirkung oder durch die mehr und mehr zum Uebergewichte gelangenden höheren Geisteskräfte. Wir werden ferner die Kindesnatur kennen lernen, wenn wir auf unsere eigene Jugend zurückgehen und uns nicht bloß unserer damaligen Neigungen, Triebe und Zustände, sondern auch alles dessen erinnern, was auf uns bestimmend und Richtung gebend einwirkte. Wer übrigens selbst Vater ist, oder wer einige wenige Kinder zu erziehen und als tägliche Gefährten um sich hat, der findet im engsten Kreise vielfache Gelegenheit, die Kindesnatur kennen zu lernen und aus den Erfahrungen, die sich ihm stündlich darbieten, aufs Allgemeine zu schließen.

§. 14. Es kann bei den bevorstehenden Erörterungen der Umstand nicht übergangen, ja es muß darauf hingewiesen werden, daß wir das Kind keineswegs in dem Sinne Rousseau's auffassen, welcher meint, der Mensch sei von Natur gut und werde nur in der Gesellschaft schlecht. Schon der I. Abschnitt hat hierüber bereits das Erforderliche auf dem Grunde göttlicher Offenbarung erörtert. Es ist diese Ansicht, daß das Kind von Natur gut und unschuldig sei, vielfach verbreitet, namentlich unter denen, welche Aufklärung und Humanität zu ihren Losungswörtern machten, und Jeder, der anderer Ansicht ist und sich demgemäß an Erfahrung und Offenbarung hält, kann leicht in den Verdacht eines kinderfeindlichen Sinns kommen und zum Erzieher um deshalb für untauglich gehalten werden, weil er ja das Kind von vorn herein als ein verworfenes Wesen betrachte, dem mit

Mißtrauen und düsterer Strenge begegnet werden müsse. In der Praxis gestaltet sich die Sache freilich anders, denn selbst diejenigen, welche für die angeborne Reinheit und Unschuld des Kindes schwärmen und darüber sehr schön zu reden wissen, pflegen die Jugend keineswegs nach diesen Redensarten zu behandeln, sondern sie beschränken ihr Vertrauen gleich den übrigen, sie sperren gegen bösen Umgang ab, strafen, lohnen, überwachen, und das alles oft mit ungleich größerer Härte, als der Offenbarungsgläubige. Die tägliche Erfahrung nöthiget sie zum Vergessen ihrer schönen Theorie und bestätiget nur allzu sehr, was J. v. Radowitz in seinen Fragmenten sagt. „Wer für die Erbsünde, spricht er, praktische Beläge sucht, der betrachte nur aufmerksam die Entwickelung der Kinder und sehe, ob sich das Sündhafte, wie viele glauben, von Außen ihnen anbildet und sich nicht vielmehr ganz allein und selbstständig aus ihnen heraus entwickelt. Die Kinder-Unschuld ist durchweg Fiction, und Augustinus sagt schon (Conf. I. 7 und 19) sehr richtig, daß die Schwäche der kindlichen Glieder unschuldig sei, nicht aber der Geist des Kindes!"

Was würde denn die Consequenz von der Annahme sein, daß das Kind von Natur ein Engel ist, dessen lichte Flügel nur von der rauhen und verdorbenen Welt beschmutzt würden? Es wurde daraus mit Nothwendigkeit folgen, daß wir diesen Engel absperren müßten gegen die Berührungen und den Umgang mit dieser Welt, und daß das System der Isolirung für die Pädagogik das beste sei. Es würde sich daran der sonderbare Widerspruch knüpfen, daß zumeist verderbte Naturen, daß ihrer Unschuld längst verlustige Erzieher auf die Unschuld und Reinheit einzuwirken und somit die Aufgabe hätten, das an sich schon Vollkommene und Reine nur in seinem ursprünglichen Zustande zu erhalten.

Wer da meint, ein offenbarungsgläubiger Erzieher könne das Kind nicht wahrhaft achten und nicht mit unbefangen-liebevollem Blicke erziehen, der ist gar bald widerlegt. Wissen wir doch, daß Gott in seiner allerbarmenden Liebe und Weisheit die Anstalten getroffen hat, welche nöthig waren, um den gefallenen

Menschen wieder zu läutern und zu seinem ursprünglichen Zustande der Gnade zurückzuführen. Wenn wir dieß wissen und fest glauben, wie könnten wir da den Menschen hassen oder verachten, den Gott so sehr geliebt hat, wie dürften wir dann die Kinder verachten, welche ja der Heiland selbst zu sich kommen ließ, damit er sie segne! Wohl unterscheiden wir zwischen der Erbsünde und der wirklichen Sünde und beugen uns demgemäß voll Mitleid und Nachsicht, voll christlichen Erbarmens zu dem Kinde herab; wir fragen uns, warum es nicht mehr so ist, wie es sein solle, und wie ihm mit Gottes Beistande geholfen werden könne? Darin liegt der Hauptunterschied, daß der Offenbarungsgläubige Erzieher nicht allzu sehr auf sich selbst und seine eigne Klugheit baut, sondern sich nach jener Hülfe umsieht, welche ihm Gott durch seine Heilsanstalt, nämlich durch die Kirche, geboten hat. — Nicht schmäht und verachtet ein solcher Erzieher die Natur, denn er weiß ja, daß sie noch immer das Gepräge der Ebenbildlichkeit Gottes und damit den Keim zu einem edleren, reineren Zustande enthält, er freut sich jener Lebensäußerungen, welche aus diesem Keime fort und fort hervorgehen, er sucht sie zu stärken und zu mehren, und seine Thätigkeit ist voll Freude, Liebe und Leben, weil er weiß und glaubt, daß seinen Bemühungen die Naturanlage noch entgegen kommt, und daß der Frühling des Menschenlebens sich wieder erneuern kann und ewig erneut.

§. 15. Das Mittel, wodurch wir mit der Außenwelt in Verbindung treten und diese zur Innenwelt machen, sind die Sinne, weshalb schon ein alter Weiser (Aristoteles) sagt, es sei nichts im Geiste, was er nicht durch die Sinne aufgenommen habe. Es ist daher natürlich, daß jede Bildung des Menschen, mithin auch des Kindes, durch die Sinne vermittelt wird, und daß der Erzieher dieß wohl zu beachten hat. In der ersten Lebenszeit des Kindes sind die Eindrücke der Außenwelt so vielfach und mächtig, daß sie noch verworren bleiben, und erst allmählich fängt das Kind an, seine Sinne auf Einzelnes zu richten und dieses entschieden in sich aufzunehmen. Vor allem und zuerst ist es der **Gesichtssinn**, der sich entwickelt und in vor=

wiegender Thätigkeit zeigt. Er umfaßt eine Menge von Gegenständen mit einem male, und umfaßt sie nach Farbe, Gestalt und ihrem Nebeneinander. Er ist es daher auch, auf welchen der Erzieher vorwiegend achtet, dem er Gegenstände in geordneter Folge vorzuführen sucht und dessen Thätigkeit er zu regeln bemüht ist. Weil der Gesichtssinn der vorherrschendste und thätigste ist, insbesondere auf die gesammte Bildung des Menschen einen vorwiegenden Einfluß übt, so pflegt man auch sämmtliche Wahrnehmungen „Anschauungen“ zu nennen. Anschauungsunterricht wäre demgemäß der Unterricht, welcher die Thätigkeit der Sinne bildend beschäftiget und planmäßig regelt. Anschauungsvermögen ist die Fähigkeit des Geistes, durch die Sinne Gegenstände und Veränderungen der Außenwelt wahrzunehmen. In so fern als dieses Anschauungsvermögen die Außenwelt betrifft, wird es auch sinnliches oder äußeres Anschauungsvermögen genannt. In so fern, als wir auch das Vermögen haben, die Zustände und Veränderungen unseres inneren Selbst wahrzunehmen, schreiben wir uns auch inneres **Anschauungsvermögen** oder inneren Sinn zu. Der innere Sinn pflegt auch Selbstbewußtsein genannt zu werden. Vorstellungen bilden sich, indem der Geist die einzelnen Merkmale der Gegenstände, von welchen er durch die Sinne Anschauungen erhielt, zusammenfaßt und vereinigt. Beide, die Anschauung und die Vorstellung, beziehen sich auf einzelne Gegenstände, aber die Vorstellung ist das in uns Bleibende und Beharrende, selbst wenn der Gegenstand nicht mehr vorhanden ist.

§. 16. Zu den Eigenthümlichkeiten kindlicher Anschauung, welche der Erzieher und Lehrer zu beachten hat, gehört vor Allem die durch Erfahrung bestätigte Thatsache, daß eine Menge von neuen Gegenständen, welche auf einmal auf das Kind einstürmen, dasselbe beunruhigen und verwirren, und daß es sich von dem Vielerlei bald los macht, um sich zu Einem zu wenden, und sich dieses zu eigen zu machen. Wir sehen dieß beispielsweise besonders da, wo allzu zärtliche Eltern ihre Kinder mit Spielzeugen überhäufen und das Vergnügen durch die Menge der Gegenstände herbeiführen wollen.

Das Kind wird verwirrt, staunt und wendet sich bald zu einem Gegenstande, um sich mit diesem ausschließlich zu beschäftigen. Ebenso ist es noch nicht fähig, große und großartige Dinge und Anschauungen mit einem male schnell und vollständig aufzufassen und zur Vorstellung zu verarbeiten. Auch diese wirken überraschend und erdrückend, so daß wir öfters wahrnehmen, wie es sich von diesem Großartigen weg wendet und zum Kleineren, Geringeren neigt, um dieses zu betrachten und zu ergründen. Ein Schmetterling, ein bunter, runder Stein, ein kleiner, murmelnder Bach reizt und ergötzt es mehr, als ein großer Palast, oder als eine romantische, großartige Landschaft und ein mächtiger Strom. Beachten wir diese Eigenthümlichkeiten nicht, dann kommen wir leicht in die Gefahr, das Kind zu überreizen und zu betäuben. Während der Erwachsene im Stande ist, bei jeder neuen Anschauung alsbald zu vergleichen und unterzuordnen, während ihm Erinnerungen mancherlei Art das Neue befreunden, ist das Kind vermöge seines bisherigen engen Gesichtskreises befremdet, faßt den Gegenstand noch als etwas Einziges und Isolirtes auf und ist deßhalb nicht fähig, die Anschauung sofort zur Vorstellung zu erheben.

Hiebei ist noch wohl zu beachten, daß das Kind für alles Lebendige, sich in der Natur Regende und Bewegende ein ganz besonderes Interesse hat, und daß gerade deshalb die Thierwelt vor allem seinen Geist beschäftiget und im Stande ist, seine Aufmerksamkeit dauernd zu fesseln. Die Thätigkeit bei solchen Anschauungen zeigt sich immer in zwei Richtungen, einmal nach Oben hin, um das einzelne Neue mit früher Geschautem zu vergleichen und zu verbinden, anderntheils nach Unten hin, um dasselbe in seinen Einzelheiten näher kennen zu lernen und zu zergliedern. Wo wir daher als Lehrer und Erzieher auf die Anschauungen der Kinder planmäßig und naturgemäß einwirken wollen, da müssen wir nothwendig auch diese beiden Richtungen festhalten und verfolgen.

Ein eigentlicher Anschauungsunterricht wird übrigens erst dann mit sicherem Erfolge vorgenommen werden können, wenn das Kind in seiner Muttersprache zu einiger Geläufigkeit und Sicher-

heit gekommen ist. Es ist zwar richtig, daß das Kind schon weit vor dieser Zeit eine Menge sinnlicher Eindrücke empfängt, welche für seine Ausbildung von entschiedener Wichtigkeit sind; allein wir sind nicht im Stande, die Kraft dieser Eindrücke, ihre Folgen und den Grund ihrer Deutlichkeit irgendwie abzumessen, und müssen deßhalb die Natur walten lassen und einzig nur abwehrend gegen das verfahren, was etwa zu stark, verwirrend und betäubend einwirken könnte. Nur die Sprache befähigt uns, mit Sicherheit in der Seele des Kindes zu lesen, auf die Entwickelung des Geistes einzuwirken und zur Klarheit der Anschauungen zu verhelfen. Die Sprache ist daher Mittel für diesen Zweck, welcher selbst immer von den Gegenständen, also von dem Anschauungskreise abhängt. Wir schreiten also vom Gegenstande zum Worte, von den Dingen und deren Thätigkeiten zur Bezeichnung durch die Sprache, keineswegs aber umgekehrt! Das Wort als solches und ohne lebendige Beziehung ist kein Gegenstand der Beschäftigung für das Kind.

§. 17. Das Erkenntnißvermögen des Kindes tritt im **Gedächtnisse** mit besonderer Stärke hervor. Wir verstehen unter Gedächtniß das Vermögen, empfangene Eindrücke und Vorstellungen zu bewahren. Es wird Erinnerungskraft genannt, in so fern dieses Bewahren zugleich mit Bewußtsein verknüpft ist und man demgemäß gewisse Vorstellungen absichtlich hervorrufen kann. Die Thätigkeit dieses Hervorrufens wird, sobald sie mit Mühe verknüpft ist, Besinnen genannt. Mit dem Gedächtnisse ist die Einbildungskraft verschwistert, welche sich dadurch kund gibt, daß gehabte Vorstellungen von abwesenden Dingen wieder in uns so lebendig werden, als wenn sie noch gegenwärtig wären. Wenn die Einbildungskraft schon gehabte Vorstellungen mit andern verbindet und somit neue, nicht wirkliche Bilder schafft, wird sie auch schaffende Einbildungskraft, Dichtungsvermögen oder Phantasie genannt.

Wenn wir erwägen, mit welcher außerordentlichen Schnelligkeit ein Kind in seiner Muttersprache Fortschritte macht, wie viele tausend und aber tausend Wörter es ohne sonderliche Anstrengung, ja fast spielend behält; so leuchtet aus dieser einen

Thatsache schon die bewundernswerthe Kraft des kindlichen Gedächtnisses hervor. Im späteren Alter tritt diese Seelenkraft mehr und mehr gegen andere zurück, und es ist daher nothwendig, daß insbesondere der Lehrer diese Eigenthümlichkeit der Kindesnatur beachtet, mit Umsicht benutzt und dem Kinde deshalb manches zu lernen gibt, was es sich in der Schulzeit mit Freude, später aber nur mit Mühe und Widerstreben aneignet. Es muß dieß auch schon deshalb geschehen, weil jede Kraft geübt werden soll, und ohne fortgesetzte Uebung erschlaffen würde.

Die Einbildungskraft des Kindes ist nicht minder stark als das Gedächtniß und zeigt sich besonders bei den Spielen und Spielzeugen, die sich das Kind selbst erfindet. — Bei einem gesunden Kinde, das Gelegenheit zur Kraftäußerung hat, wird die Einbildungskraft alsbald praktisch, d. h. ihre Gebilde werden verwirklicht oder sinnlich dargestellt. So baut das Kind seine Häuser aus verschiedenen Stücken Holz und Steinen, es gräbt Wasserleitungen und Teiche, es setzt aus vorhandenen Gegenständen, als z. B. kleinen Steinen und Stöcken mannigfache Figuren zusammen. Je nachgiebiger daher die Dinge in Betreff des Zusammenhanges und der Form sind, desto geeigneter sind sie zu Spielzeugen für die Kinderwelt, und es ist ja Allen bekannt, daß deßhalb Sand und Wachs oder Thon fast jedes Kind dauernd und angenehm unterhalten und beschäftigen. Der Erzieher und Lehrer hat sich sorgfältig zu hüten, die Einbildungskraft der Kinder nicht übermäßig zu reizen und ihr eine verderbliche Richtung namentlich in die Regionen des Abenteuerlichen und Gespensterhaften zu geben, wohl aber hat er auch diese Kraft zu benutzen und namentlich durch passende Geschichten und markige Märchen sie in Thätigkeit zu setzen und ihr eine angenehme Nahrung zu geben. Wollten wir die Einbildungskraft des Kindes unterdrücken, oder auch nur ganz unbeachtet lassen, so würden wir offenbar nicht bloß dem Frühlinge des Lebens einen seiner schönsten Reize nehmen, sondern auch dem ganzen spätern Dasein eine trockene, nur aufs Materielle gehende Richtung geben, welche edlere Eindrücke und Ideen abwehrte und selbst der religiösen Weihe des Lebens den stärksten Abbruch

thäte. Das Weitere über die Bildung der Einbildungskraft wird später erörtert werden (§. 43).

§. 18. Mit Bezug auf das Willensvermögen haben wir noch der **Triebe** Erwähnung zu thun, welche bei den Kindern nicht bloß mit besonderer Stärke hervortreten, sondern auch bei der Erziehung der Kinder im Schul- und häuslichen Leben von höchster Wichtigkeit sind. Der Trieb ist eine andauernde Anlage, welche den Menschen zum Begehren, Streben und Verabscheuen, dessen Willen zur Thätigkeit treibt. Er heißt Naturtrieb, weil er jedem Menschen ohne Ausnahme innewohnt, und geht zunächst auf Erhaltung und Förderung des Lebens. Die Seele steht mit dem Leben unserer Organe, als einem für sie Aeußeren, als einem Etwas, das nicht Seele ist, in Gemeinschaft. Diese durch die Nerven des Körpers vermittelte Gemeinschaft heißt Gemeingefühl, und der Trieb ist eine durch dieses Gemeingefühl bestimmte Richtung der Kraft auf den Zweck der Selbsterhaltung und Lebensförderung. Er ist ein Wollen, dessen Grund nicht in der Seele als solcher, sondern in deren Gemeinschaft mit dem Leibe zu suchen ist. Bei den Thieren ist der Trieb auf die Erhaltung des leiblichen Organismus gerichtet, wirkt unfehlbar und heißt Instinkt.

Wir haben für unseren Zweck den Trieb besonders in einer dreifachen Richtung, nämlich als Thätigkeits-, Geselligkeits- und Nachahmungstrieb ins Auge zu fassen.

Wo Kräfte sind, da sollen und müssen sie sich äußern oder thätig sein, und von dieser Thätigkeit hängt ihr Wachsthum, so wie die Gesundheit des gesammten Organismus ab. Das Kind ist eine Vereinigung mannichfacher Kräfte des Leibes und der Seele, und nicht bloß die Gesundheit des Organismus, sondern auch der höhere Zweck des menschlichen Daseins erheischen den Gebrauch und die Uebung dieser Kräfte. Daher der **Thätigkeitstrieb**, welcher mithin noch eine tiefere Bedeutung, einen noch höheren Zweck hat, als das bloße leibliche Wohlbefinden und Gedeihen. Er selbst entscheidet freilich nicht über den Nutzen oder Zweck der Kraftäußerung, sondern unterstellt sich in dieser Hinsicht dem Erkenntnißvermögen und der höheren Einsicht eines

Dritten, welchen das Kind zumeist in den Eltern und Lehrern findet.

Es ist höchst interessant, wie sich schon beim zarten Kinde der Thätigkeitstrieb in seiner vollen, ja vollsten Stärke zeigt und wie ohne seine Befriedigung alsbald Unlust und Mißbehagen eintritt. Schon das kleinste Kind will seine Arme und Füße gebrauchen, seine Sprachorgane in Bewegung setzen, daher zappelt, strampelt und plappert oder schreit es, und nur der Schlaf unterbricht diese Regsamkeit, um die ermattete Kraft zu neuen Aeußerungen zu stärken. Namentlich ist das Spiel ein Product des Thätigkeitstriebes, jedes gesunde Kind spielt, und liebt und sucht besonders solche Spiele, durch welche Glieder und Sinne beansprucht werden. Weil das Spiel nothwendig zum Wesen der Kindheit gehört, so ist es auch für die Kinder zumeist eine wahrhaft ernste Beschäftigung, der sie sich ganz hingeben und von der sie ganz ergriffen werden, insbesondre dann, wenn die Phantasie zugleich dadurch beansprucht wird (§. 17).

§. 19. Den **Geselligkeitstrieb** hat das Kind mit manchen Thieren, z. B. der Ameise, der Biene, gemein, und er besteht darin, daß sich das Kind angetrieben fühlt, seines Gleichen zu suchen und mit diesem Vergnügen und Thätigkeit zu theilen. Er tritt in seiner ganzen Stärke minder früh hervor, als der Thätigkeitstrieb, und zeigt sich zumeist erst dann ganz entschieden, wenn das Kind die ersten Entwickelungsstufen hinter sich hat und der Sprache in jenem Grade mächtig geworden ist, daß es sein Inneres, sein Wünschen und Begehren dadurch mittheilen kann. Die allerersten Regungen des Geselligkeitstriebes hängen mit der Hülflosigkeit und Schwäche des Kindes zusammen, weshalb schon das kleine Kind nach der Mutter und den älteren Geschwistern sucht, und an die Stelle dieses Gefühls der Schwäche und Hülflosigkeit tritt erst viel später das Bewußtsein, daß vereinte Kräfte größere Wirkungen hervorbringen. Dieser Trieb kann durch Umstände und Verhältnisse sehr gefördert, aber auch sehr darnieder gedrückt werden. Kinder, welche z. B. in der Einsamkeit auferzogen sind und mit den Eltern isolirt leben müssen, äußern ihn in geringem Maße, ja sie sind in Gesellschaft Vieler

sogar schüchtern und gedrückt und sehnen sich nach ihrer früheren Zurückgezogenheit; andere hingegen, welche im Geräusche volkreicher Städte und im Verkehr mit einer geselligen, befreundeten Nachbarschaft ihre Kindheit verleben, zeigen auch den Geselligkeitstrieb bald in sehr hohem Grade und fühlen sich nur in Gesellschaft Anderer froh und zufrieden. Immerhin ist der Geselligkeitstrieb ein Beweis dafür, daß gemeinschaftliches Lernen, Arbeiten und Spielen ganz der Natur des Kindes angemessen, und daß demgemäß auch die öffentliche Schule, welche viele Altersgenossen zusammenführt, der Privaterziehung und dem Privatunterrichte vorzuziehen ist, keineswegs aber der kindlichen Natur widerspricht.

Hand in Hand mit dem Thätigkeitstriebe geht endlich der **Nachahmungstrieb**, welcher nicht bloß von ganz besonderer Stärke, sondern auch von größter Wichtigkeit für die gesammte Bildung des Kindes ist. Ein großer Theil dessen, was das Kind in den ersten sechs Jahren seines Lebens erlernt, hängt mit von diesem Triebe ab, welcher wesentlich darin besteht, daß das Kind sich gedrängt fühlt, zu thun, was Andere, namentlich aber Erwachsene vor seinen Augen üben und verrichten. Besonders augenfällig tritt der Einfluß des Nachahmungstriebes auf die gesammte Bildung des Kindes in der Entwickelung des Sprachvermögens hervor. Nicht bloß, daß der Eltern und älteren Geschwister Sprache und Vorsprechen das Kind zunächst zum gleichen Gebrauche seiner Sprachorgane bewegt, es nimmt auch vermöge des Nachahmungstriebes alle provinziellen Eigenthümlichkeiten der Aussprache und des Sprachgesanges an, so daß man behaupten darf, jedes Kind lerne so sprechen, wie seine Umgebungen. Ebenso kann es dem Beobachter nicht entgehen, wie sehr Knaben ihrem Vater, Mädchen der Mutter ihren Gang, ihre Manieren und Beschäftigungen nachahmen. Auch die Spiele der Kinder sind ein schlagender Beweis von der Macht des Nachahmungstriebes. Hier gewahren wir, wie die Jugend die Beschäftigungen der Erwachsenen nachmacht und deßhalb bald exercirt, bald Häuser und Schiffe baut, bald Schule hält oder kauft und verkauft. Daß der Nachahmungstrieb sich nicht bloß auf das Aeußerliche

erstreckt, sondern auch seine Gewalt auf die sittliche Richtung und das Urtheil (Gewissen) ausübt, ist natürlich und schon durch das alte Sprüchwort bewiesen: Böse Beispiele verderben gute Sitten! Es kann daher dieser Trieb zum Guten oder zum Bösen führen, je nachdem ihn Beispiel und Erziehung benutzen.

§. 20. Wegen der Schwäche und Hülflosigkeit, welche sowohl in Hinsicht auf die geistigen als leiblichen Kräfte des Kindes obwaltet, ist dasselbe an die Hülfe und Leitung der Erwachsenen gewiesen, und es geht hiemit das Bedürfniß der Anlehnung an die Eltern, das Gefühl für Autorität und die Glaubensfreudigkeit des Kindes Hand in Hand. Wäre dieß nicht, so würde der Einfluß der Erziehung und des Unterrichtes sehr zweifelhaft sein. Das Kind muß und will Achtung gebietende, Glauben fordernde Persönlichkeiten haben, und es ist ihm dringendes Bedürfniß, sich an diese anzuschließen, sich auf sie zu stützen und ihnen volles, ungetheiltes Vertrauen zu schenken. Ohne solche Autoritäten wäre das Kind einem Epheu zu vergleichen, welcher in Ermangelung einer kräftigen Stütze am Boden kriecht und nicht zu frischem Wachsthume gelangen kann. Jene Autorität, welche der erwachsene Christ so voll und ganz in Gott findet, sucht das Kind zunächst unter den Personen seiner Umgebung und vor allen wieder in den Eltern.

Mit dieser Eigenthümlichkeit des Kindes hängt auch die Ausbildung des **Gewissens** zusammen. Vor dem Sündenfalle war das Gewissen ein Wissen von der innigsten Gemeinschaft und Harmonie mit Gott, demnach auch eine Quelle der reinsten Freude. Es konnte das Gewissen, als zum Wesen des Geistes gehörig, zwar nicht durch die Sünde verloren gehen, aber es äußerte sich nach der Sünde anders, als vor derselben. Es war nunmehr das Bewußtsein der inneren Zerrissenheit, des Zwiespaltes mit Gottes Willen, und zugleich das Bewußtsein des verlornen Friedens und Glücks. Noch jetzt äußert es sich zwiefach, indem es einestheils Gottes Gesetz erkennt und weiß, anderntheils aber über die Harmonie unserer Handlungen mit dem Gesetze Gottes urtheilt und demnach lohnt oder straft. Das Gewissen nimmt aber das Gesetz nicht aus sich selbst und verkündiget es nicht

als sein eigenes, sondern es nimmt das Gesetz von seiner Urquelle, von Gott, und erkennt es als dessen Gesetz. — Das Gewissen ist daher nicht etwas Fertiges, nicht ein dem Kinde angeborner, vollkommner und jederzeit untrüglicher Richter, sondern eine Anlage hiezu, welche zur vollkommnen Ausbildung bestimmt ist. In so fern, als es über den sittlichen Werth unseres Begehrens, Fehlens und Handelns zu Gerichte sitzen soll, bedarf es eines Maßstabes für sein Urtheil, und diese Norm bringt es nicht vollständig, klar und unzweifelhaft mit, sondern sie wird im Leben und durch dieses erst erworben. Daraus wird es erklärlich, daß bei verschiedenen Völkern und in verschiedenen Religionen auch das Gewissen der Menschen in seinem Urtheile gar sehr verschieden ist, und daß z. B. das Gewissen eines Türken das billiget, was ein christliches Gewissen verabscheut. Darum ist es auch eine Thorheit, sagen zu wollen, es komme nicht auf den Glauben, sondern nur auf das Handeln an, denn es ist klar, daß die Handlungen aus dem Glauben hervorgehen und wie dieser sind. Da das Fleisch sich fortwährend gegen die Vernunft auflehnt, und deren Urtheil zu verwirren sucht, so ist ein solcher äußerer Maßstab für den sittlichen Werth unserer Handlungen um so nothwendiger. Dieser Maßstab darf nicht zur einen Zeit kurz oder lang, sondern er muß unveränderlich sein, und er kann deshalb nur in Gott und der christlichen Religion gefunden werden.

Dem Kinde tritt dieser Maßstab zunächst in seiner Umgebung, in seinen Eltern, Lehrern und Erziehern entgegen, ihre Autorität, ihre Lehre und ihr Beispiel sind das, woran sich sein sittliches Urtheil, sein Gewissen bildet, und wenn z. B. der Erzieher einen Verstoß gegen die Gesetze des äußeren Anstandes und der weltlichen Klugheit, der Verletzung eines tiefgreifenden Sittengesetzes etwa gleichstellt, so kann und wird es nicht fehlen, daß das Kind dasselbe thut, und durch das eine ebenso beunruhiget wird, als durch das andere. Waitz sagt in seiner Pädagogik mit Recht, daß ein Rest von dieser leicht zu machenden Erfahrung sich selbst bei Erwachsenen noch darin zeige, daß sie meistens für Lügen, kleine Unredlichkeiten und Mißbräuche aller

Art, aus denen die öffentliche Meinung nichts macht, in der Regel so gut als gar kein Gewissen haben, daß sie hingegen Verstöße gegen die Höflichkeit und den äußeren Anstand oder guten Ton viel ernstlicher bereuen, als der Natur der Sache angemessen ist.

Aus diesen Gründen wird das Bild der liebevollen Mutter und des ernsten Vaters, welches das Kind überall hin begleitet, auch sein erstes Gewissen. An diese Bilder lehnt sich das Kind mit aller Kraft seines glaubensbedürftigen und eine untrügliche Autorität suchenden Herzens. Wohl ihm, wenn diese Bilder von dem Lichte erhellt sind, welches die Kirche Christi gibt, und wenn letztere schon früh in das kindliche Leben hinein und zwar durch ein frommes Mutterherz strahlt.

Es bleibt allerdings die schöne Aufgabe des Erziehers, das kindliche Gewissen von dieser Abhängigkeit zu befreien und ihm zu jener Selbständigkeit zu verhelfen, welche der aus Gott und der christlichen Kirche entnommene Maßstab für unsere Handlungen gibt, und es wird diese hohe Aufgabe wesentlich dadurch erleichtert, daß das Gewissen des Kindes schon in den ersten Jahren der Ausbildung viel zarter, empfindlicher und wahrer ist, als das der meisten Erwachsenen. Während das Urtheil der letztern gar oft bestochen und getrübt wird durch den Lauf der Welt und erfinderischen Selbstbetrug, so wie durch die Einflüsse einer falschen Weisheit, bleibt das Urtheil des Kindes einfach und in seiner Einfachheit wahr.

Somit ist denn auch die Wichtigkeit der ersten Umgebungen des Kindes und der Einfluß der ersten Beispiele und Lehren angedeutet. Die nähere Auseinandersetzung der verschiedenen erziehlichen Einwirkungen auf das Kind und die Hinweisung auf die rechte Benutzung der Eigenthümlichkeiten einer Kindesseele für den Erziehungszweck bleibt den folgenden Abschnitten vorbehalten.

III.

Die Erziehungsfaktoren, oder wer erzieht und unterrichtet das Kind?

§. 21. Wenn man in früheren Decennien, sobald von Erziehung und Unterricht geredet wurde, öfters nur an die Schule dachte, und dieser nicht einen Theil der bildenden Einwirkung auf das Kind zuwies, sondern sie hauptsächlich von ihr mit Bestimmtheit erwartete, so war dieß eine Auffassung der Schule und der Erziehung, welche wohl aus der Eitelkeit der Pädagogen, aus der Bequemlichkeit der Eltern und aus der Entfernung von dem Offenbarungsglauben erklärt, niemals aber gerechtfertiget werden kann. Ein Blick auf die Erfahrung und auf den Widerspruch in den Ergebnissen der zunftmäßigen Erziehungsthätigkeit hätte auch ohne tiefere, religiöse Auffassung des Lebens diesen Irrthum aufdecken, und uns Lehrer und Erzieher zur Demuth und zu der Erkenntniß führen müssen, daß wir immer nur einen Theil der gesammten Aufgabe besorgen können, daß wir auch hiezu noch des vorarbeitenden und mitwirkenden Beistandes bedürfen, nimmermehr aber für uns allein im Stande sind, das Kind seiner Bestimmung entgegen zu führen. Dasselbe muß Jedem auch die nähere Erwägung aller jener Eigenthümlichkeiten des kindlichen Geistes sagen, womit uns bereits der vorige Abschnitt beschäftiget hat.

Die erste bildende Einwirkung auf das Kind geschieht in der Familie und zwar zu allernächst durch die **Mutter.** Es bildet sich zwischen dem hülflosen Kinde und der Mutter durch die

Dienste, welche diese täglich und stündlich dem Kleinen in leiblicher Beziehung leistet, bald ein inniges Band. Das Gefühl, daß durch die Mutter dem Kinde Befriedigung und zwar zunächst der sinnlichen Bedürfnisse wird, das Wohlbehagen, welches mit dieser Befriedigung eintritt, lehrt das Kind die Mutter suchen, und es kommt bald dahin, daß es sich auch dann nach deren Schoße sehnt und sich auch dann darin wohl fühlt, wenn die leiblichen Bedürfnisse befriediget sind und Sättigung eingetreten ist. Wiederum wird das Kind der Mutter um so theurer, je mehr sich diese für dasselbe aufopfert und seiner Hülflosigkeit entgegen kommt. Dieses wechselseitige Gefühl der Liebe, zu welchem beim Kinde noch das der Abhängigkeit tritt, erleichtert die erziehliche Einwirkung der Mutter gar sehr. Die Abhängigkeit erzeugt Unterwerfung und Achtung, die Liebe frohes Entgegenkommen, und somit ist das Kind bereit, der Mutter Einwirkungen nachzugeben und sich erziehen zu lassen. Mit diesem allen verbindet sich noch der Thätigkeits- und Nachahmungstrieb (§. 18 u. 19), welche beide Befriedigung suchen und wieder in den Anregungen finden, welche die Mutter gibt. Alle von der letzteren gegebenen Einwirkungen und Eindrücke sind nicht bloß deshalb von so großer Wichtigkeit und bleibender Tiefe, weil sie die ersten sind, und ungeschwächt, unbeirrt von anderen Eindrücken aufgenommen werden, sondern auch deshalb, weil sie sich in dem fortdauernden, fast ununterbrochenen Verkehre stets wiederholen und erneuern. Daher hat auch unter den neueren Erziehern der Schweizer J. Heinrich Pestalozzi (geb. 12. Januar 1746, gest. 17. Febr. 1827) die Wichtigkeit der Mutter und deren Einfluß auf die erste Erziehung des menschlichen Geschlechtes nachdrücklich hervorgehoben und wieder zu hellerem Bewußtsein gebracht. Wenn Pestalozzi einer naturgemäßen Erziehung mit Begeisterung das Wort redet, so will er sie eben mit der Wohnstube, mit dem Mutterschoße beginnen lassen, und stellt auch zugleich in der Gertrud ein Ideal einer bescheidenen, fleißigen, Gott und ihre Kinder in Einfalt des Herzens liebenden Mutter vor. „Das ganze Leben und Weben dieser frommen und fleißigen Mutter, sagt Rottels sehr bezeichnend, wacht und

waltet in seiner höheren Entfaltung über die Ruhe, alle Bedürfnisse und Regungen des Lebens ihrer Kinder mit Liebe und immer thätiger Sorgfalt; ja wechselseitige Liebe und Vertrauen verweben aufs innigste das Leben der Kinder mit dem schon verklärteren und höheren Leben der Mutter*). Alle Regungen der bloßen Sinnlichkeit und Selbstsucht in dem Leben der Kinder finden in dem Leben und Walten ihrer sie mit Liebe umschlingenden Mutter keine Förderung, sondern stets die gegenwärtigste Züchtigung. „Die erleuchtete und besonnene Mutter, sagt Pestalozzi selbst, lebt für ihr Kind im Dienste ihrer Liebe, aber nicht im Dienste seiner Laune und seiner thierisch gereizten und belebten Selbstsucht." Dagegen finden alle Regungen des Reinen und Göttlichen in ihnen, in dem Leben, dem Reden und Thun der Mutter einen stets gegenwärtigen Reiz, Ermunterung und Förderung. Stets ist die Mutter von den Bedürfnissen ihrer Kinder angeregt und in der Thatsache ihrer Besorgung lebend. Sie macht sie auf die Erscheinungen in der Natur, wie sie im häuslichen Leben, in der Küche, der Wohnstube, im Stall, im Garten, im Feld ihnen vorliegen, auf die vielfältigste Weise aufmerksam, und zwar nicht als Unterricht, sondern als Theilnahme an diesen Erscheinungen, wie sie in den Vorfällen, Pflichten, Freuden und Bedürfnissen ihres Lebens selber ihnen vorliegen. Jedes Wort, was sie mit den Kindern redet, ist im innigsten Zusammenhang mit der Wahrheit ihres Lebens und ihrer Umgebung, und in dieser Rücksicht selber Geist und Leben. Jeder Handdruck, den sie ihren Kindern gibt, jeder Blick, den sie ihnen

---

*) Doch darf bei dieser Muster=Mutter nicht übersehen werden, daß sich in ihrem Lehren und Leben kirchlicher Sinn und der Anschluß an positive Religion nirgends ausspricht. Sie glaubt an Gott, sie übt und liebt zwar eine auf ihn zurückgeführte Sittenlehre, aber die Erlösung des Menschengeschlechtes durch Christus und seine Kirche durchwärmt ihr Wort und Beispiel nicht. — Dadurch wird allerdings ihre erziehliche Wirksamkeit abgeschwächt, und ihre Ermahnung allzu sehr bloße Predigt, der das anschauliche Leben fehlt. Es hängt dies nothwendig mit Pestalozzi's religiösem Standpunkte und mit dem damaligen Zeitgeiste (Rousseau) zusammen. Man vergleiche in §. 22 den Ausspruch von Alban Stolz.

zuwirft, ergreift ihr Herz, belebt ihren Geist und macht ihre Hand thätig zu allem, was noth thut und frommt. Sie legt nichts in sie hinein, sie entfaltet nur ihre Kräfte. Das Wesen des Unterrichtes und der Lehre dieser Mutter sind nicht **Worte**, es ist ihr Thun, es ist ihr Leben selbst! —

§. 22. Wir haben hier allerdings die Zeichnung einer edlen, ja idealen mütterlichen Thätigkeit, welche sich in der Wirklichkeit wohl selten so rein und aufopfernd findet. Der Ansicht muß man jedoch entsagen, als ob ein solches Ideal der Mutter nur in höheren Ständen annäherungsweise gefunden werde, nicht aber in den niederen Kreisen der Bürger und Landleute. Pestalozzi's Gertrud ist die Frau eines Dorfbewohners, eines Maurers, und wenn wir in der That nach der Verwirklichung eines solchen Mutter-Ideales suchen wollen, so werden wir es zumeist noch in den mittleren Ständen und in jenen Kreisen finden, wo sich Einfachheit der Sitten, Genügsamkeit, Glaubenstreue und wahre Häuslichkeit erhalten haben. Diese Tugenden gehören hauptsächlich zu einer Mutter, wie Gertrud, nicht aber das, was man gemeiniglich feinere Bildung zu nennen pflegt. Bei den höheren Ständen wird überdieß die Einwirkung der Mutter auf die Kindererziehung noch dadurch geschwächt, daß das Leben zu breit und weit geworden ist, seine Concentration aufs Haus und die Familie verloren hat, und daß oft jene Innigkeit des kirchlich-frommen Glaubens fehlt, welche eine nothwendige Bedingung der ersten segensreichen erziehlichen Thätigkeit bleibt, ohne welche aber die Mutterliebe nur als Selbstsucht erscheint und weder vor Gott noch Menschen wahren Werth hat. „Wahrhaft verehrungswürdig," sagt Alban Stolz, „erscheint mir die Mutterliebe nur da, wo sie religiös geweiht ist. Es ist ein geistig schönes Schauspiel, wenn eine christliche Mutter die junge Seele ihres Kindes fliegen lehrt, d. h. Gott zuzuwenden sucht, indem sie ihm ehrerbietig von Gott spricht, es mit sich in die Kirche nimmt, mit ihm betet und für es betet, es lehrt, aus Rücksicht auf Gott das Böse zu meiden, und von Herzen wünscht, daß es lieber sterbe, als daß es einmal gottvergessen werde. Eine solche Mutterliebe hat allein alles mit

dem Thiere Gemeinsame abgestreift und ist eine gottähnliche, heilige Liebe geworden." —

Die edelsten Muster wahrer Mutterliebe und religiösen Frauenlebens bietet uns wieder nur das Christenthum. Welche Weiber haben doch die Christen! rief deshalb ein alter heidnischer Lehrer voll Bewunderung aus. Anthusa, die Mutter des hl. Chrysostomus, Nonna, die Mutter des Gregor v. Nazianz, und Monika, die Mutter des hl. Augustinus, sind die wahren Ideale christlicher Mütter und verdienen ein ewiges, dankbares Andenken.

Liebe und Glauben, gepaart mit dem Sinne für einfache Häuslichkeit, sind die Hauptbedingungen einer segensreichen mütterlichen Erziehung, und wo diese in reichem Maaße vorhanden sind, da wird das Rechte in Einfalt des Herzens mit einer Sicherheit gefunden, welche an den Spruch des Dichters erinnert: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth!" — Aber auch da, wo eine Mutter jenem Ideale nur wenig oder gar nicht entspricht, bleibt ihr Einfluß auf die gesammte Entwickelung des Kindes noch immer von großer Wichtigkeit, leider selbst in sofern, als dadurch dem Kinde eine Richtung zum Bösen gegeben werden kann, welche durch spätere bessere Einwirkung nur unvollkommen aufgehoben wird.

Man mag nämlich die Sache betrachten, wie man will, man kommt durch das, was wir bereits (§. 18 und 19) über die Triebe des Kindes gesagt haben, immer darauf hin, daß wir nur auf dreifachem Wege erziehen können, nämlich durchs **Beispiel**, durch **Lehre** und **Gewöhnung**. Wenn wir die Geschichte, namentlich die heilige, als eine Erziehungsgeschichte der Menschheit durch Gott zu Gott betrachten, so finden wir auch darin dieses Dreifache des Beispieles, der Gewöhnung und der Lehre. Die Theokratie des alten Testamentes, namentlich die mosaische Gesetzgebung, bezweckt überall die Gewöhnung und damit ein gewisses Einleben in gesetzliche Kategorien und Formen, welche auf den inneren Menschen mächtig einwirken und ihn zur freiwilligen Thätigkeit im Guten vorbereiten und stärken. Daneben

fehlt es nicht an Lehre und Beispiel, sei es in den Erzvätern, in den Propheten oder Helden des Volkes. Das Neue Testament ist wesentlich Lehre und Beispiel. Es wendet sich, so zu sagen, an eine reifere Menschheit, welche die Kinderschuhe ausgetreten hat. In ihm tritt die durch Gleichnisse oft zum Beispiele erhobene und anschaulich gemachte Lehre, das hohe Beispiel des fleischgewordenen Wortes und der Apostel und Jünger dem Menschen mit siegender Gewalt entgegen, und es blieb der sich auch schon zur Apostelzeit äußerlich gestaltenden Kirche vorbehalten, mit der Lehre und dem Beispiele auch den dritten, mächtigen Factor, die Gewöhnung, zu verbinden und diese Trias zur organischen Erziehungs-Einheit zu gestalten.

Wenden wir das Gesagte auf die bei der Erziehung des Kindes sich ergänzenden Lebenskreise an, so erkennen wir bald, daß in der Familie Beispiel und Gewöhnung, namentlich durch die Mutter, entschieden vorherrschen müssen, daß in der Schule Gewöhnung und Lehre am wirksamsten sind, und daß endlich wieder die Kirche Lehre, Gewöhnung und Beispiel vereinigt, um durch dies Ganze auch ganz auf den ganzen Menschen einzuwirken. Die Sündhaftigkeit und Schwäche der Menschennatur anerkennend, von dieser in ihrer erziehlichen Thätigkeit ausgehend, besitzt die Kirche zugleich als wahre Heilsanstalt jene „Gnadenmittel", durch deren rechten Gebrauch der Mensch von Kindesbeinen ab auf übernatürliche Weise gestärkt und gekräftiget wird, um die Frucht der Lehre, der Gewöhnung und des Beispieles, nämlich die freie, freudige Uebung des Guten in sich zu erzeugen und der Versuchung aus Liebe zu Gott und in klarer Erkenntniß seiner eigentlichen Aufgabe mit freier Selbstbestimmung siegreich entgegen zu treten.

Es leuchtet hiebei ohne weiteren Beweis ein, daß die Erziehung des Kindes sich in dessen ersten Lebensjahren auf Gewöhnung und Beispiel beschränken muß, und daß erst bei weiter fortgeschrittener Entwickelung die Lehre hinzutreten kann. Für das Kind wird übrigens die Lehre zur abstracten, trockenen und zurückstoßenden Doctrin, wenn sie sich nicht mit dem Beispiele verbindet, nicht aus diesem fließt und darauf zurückführt.

Die Gewöhnung wird um so sicherer und leichter erfolgen, um so freudiger geschehen und Wurzel schlagen, je mehr sie auf das Gefühl der Abhängigkeit, der Achtung und Liebe gegründet ist. Dieses Gefühl ist es, wodurch das Joch süß und die Bürde leicht gemacht wird. Die Lehre wird nicht bloß von der Liebe ihren fruchtreichen Boden empfangen, sondern auch an innerer Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit gewinnen, wenn sie sich mit dem selbsteigenen Beispiele der Erzieher paart. Nur mit diesem Beispiele wird sie unwiderstehlich auf die Jugend einwirken und gegen den Vorwurf selbstsüchtiger Absichten gewaffnet sein.

Wer hat dies alles mehr und eher in der Hand, als die Mutter, und wer könnte sich daher auch eines größeren und tiefer greifenden Einflusses auf die Jugend rühmen? Wahrlich, Fenelon hat recht, wenn er sagt, daß wir nur mit guten Müttern auch gute Erzieher und ein besseres Menschengeschlecht bilden würden!

§. 23. Die Gewöhnung tritt mit ihrem nothwendigen Ernste dem Kinde hauptsächlich in der Person des **Vaters** entgegen. Er steht dem Kinde nie so nahe als die Mutter, eben weil er nicht so unmittelbar wie diese für die leiblichen Bedürfnisse sorgt, und auch deshalb, weil ihn das Leben mit seinen Anforderungen oft dem häuslichen Kreise entzieht; aber dafür ist er auch der strengere Repräsentant des Rechts und des Gesetzes. Das Kind muß Respect vor seinem Vater haben, und wenn ein Sohn, der nicht einige Furcht vor diesem hegt, doch gut einschlägt, so ist das jedenfalls mehr dem Glücke, als dem Verdienste der Erzieher zuzuschreiben. Der Vater muß, um mit J. Paul zu reden, das Feuer sein, während die Mutter dem Messer zu vergleichen ist. Letzteres kann schneiden, es thuts aber nicht immer, während das Feuer stets und unvermeidlich brennt. So gehen auch die Drohungen der Mutter nicht immer in Erfüllung; die des Vaters pflegen dagegen in der Regel mehr Gewicht zu haben, weil ihnen die Verwirklichung auf dem Fuße und mit größerer Unfehlbarkeit folgt. Ohne die Einwirkung des Vaters würde die Mutterliebe leicht in zu große Weichheit und Nachgiebigkeit gegen das Kind ausarten können, und der Liebe würde oft genug der nothwendige

Ernst fehlen. Der Vater mit seiner leiblichen Stärke, mit seiner geistigen Ueberlegenheit ist zugleich dem Kinde die erste Autorität, der Gegenstand unbedingter Achtung und Verehrung. Darum ist sein Beispiel nicht weniger von der größten Wichtigkeit, und sein ganzes Thun und Treiben, sein gesammtes Auftreten im Leben wird ein Gegenstand der Nachahmung namentlich für die Knaben. Der Vater ist es auch, welcher die Kinder an unbedingten Gehorsam gewöhnt und keinen Widerspruch leidet, keine Gründe für seinen Willen angibt. Es ist dieser unbedingte Gehorsam auch der einzige, welcher dem Kinde zukommt und seinem ganzen Wesen entspricht, es ist aber auch ein Gehorsam, den selbst der Erwachsene im späteren Leben nicht entbehren kann, und ohne welchen weder der Familien- noch der Staatsverband lange bestehen könnte. Wo Gründe mitgetheilt werden, sagt ein berühmter protestantischer Pädagog (Schleiermacher) mit Recht, da ist eigentlich kein Gehorsam mehr. Geben wir Gründe, so setzen wir auch voraus, daß sie können eingesehen werden, und stellen unser Recht auf die Ueberzeugung, die wir bewirken. Folgen nun die Kinder ihrer Ueberzeugung, so ist das kein Gehorsam mehr; nicht ihre Ehrerbietung gegen uns ist die Quelle ihres Thuns, sondern die Achtung vor ihrem eigenen Verstande. Was sie aber in diesem Sinne unserem Willen gemäß thun, das leistet uns nicht die Gewähr, die wir suchen, denn dem eigenen Verstande werden sie folgen, auch wenn sie erbittert sind gegen uns. Aber noch mehr! Wer Gründe mittheilt, der gestattet, daß auch Gegengründe entweder laut entgegengestellt, oder wenigstens innerlich in der Stille aufgesucht und angehört werden; und mit wem wir so in Gründen und Gegengründen verhandeln, dem setzen wir uns gleich, und auch er muß sich uns gleich setzen. Unter Gleichen aber als solchen ist die Ehrfurcht nicht, auf die der Apostel sich beruft, sondern man verehrt nur, wen man höher hält; und wir stiften ein ganz anderes Verhältniß mit unseren Kindern durch ein solches Verfahren. Daß wir suchen allmälig unsere Kinder uns gleich zu machen, daß wir daran arbeiten, ihren Verstand zu erleuchten und feste Ueberzeugung in ihnen zu gründen, das ist unerläßlich, denn wie könnten sie sonst

je dahin kommen, was der Gerechte soll, ihres Glaubens zu leben? Aber wo sie schon Ueberzeugung gewonnen haben, da hört der Gehorsam auf; und wo wir noch Gehorsam fordern, da müssen sie eben deshalb auch fühlen, daß sie noch nicht reif sind zu eigener Einsicht. —

Wo in einer Familie ein Kind unter älteren Geschwistern aufwächst, da sind auch diese als nicht unbedeutende Mitarbeiter an der Erziehung und Bildung zu betrachten. Sind diese älteren Geschwister bereits gut erzogen, d. h. an Fleiß, Gehorsam und Gottesfurcht, an Liebe und wechselseitiges Entgegenkommen gewöhnt, da wird die Erziehung der kleineren Kinder mit ungleich größerer Leichtigkeit und Sicherheit geschehen können, eben weil das Beispiel wesentlich mitwirkt. Es ist da eben so, wie in einer Schule, in der einmal Disciplin, Fleiß und Aufmerksamkeit heimisch geworden sind. Jeder neu eintretende Schüler wird unwillkürlich von diesem Geiste angeweht und in die gleiche Bahn gelenkt.

Wo mehrere Kinder zu einer Familie gehören, kann die Selbstsucht des Einzelnen und der Eigenwille sich weniger geltend machen. Jedes muß lernen, sich ins andere zu fügen, eines muß dem anderen nachgeben und zu Diensten bereit sein; die individuellen Fehler werden durch den Widerstand der Spiel- und Arbeitsgenossen gebrochen und somit schon früh der Anfang zu manchen Tugenden gemacht, welche für das ganze spätere Leben in einer größeren Gemeinschaft von Wichtigkeit sind.

Dabei bedarf es kaum noch der Hinweisung darauf, daß das kleinere Kind neben mancher leiblichen Hülfe und Handreichung auch noch mannichfache Unterweisung und Belehrung über die Gegenstände und Verhältnisse des gewöhnlichen Lebens empfängt. Namentlich gilt dies auch in Betreff des Sprachvermögens, welches sich in der Regel durch den Umgang mit Geschwistern ungleich schneller entwickelt, als ohne solchen.

§. 24. Zu den mächtigsten Erziehern des Kindes gehört noch die **Natur**, unter welcher wir nicht bloß die näheren leblosen Umgebungen des Kindes, sondern auch die Thier- und Pflanzenwelt mit allen durch den Wechsel der Jahreszeiten be-

dingten Veränderungen begreifen. Die Menge der verschiedenen Gegenstände reizt zunächst die Sinne des Kindes und gibt seinem Anschauungsvermögen Nahrung, sie drängt zugleich zu Vorstellungen und den sie bezeichnenden Worten hin. Das Sprachvermögen findet Anregung und wird täglich mehr ausgebildet. Damit gehen Vergleichungen und Unterscheidungen Hand in Hand, der Verstand wird geübt und das Gedächtniß gestärkt. Die Einbildungskraft hat Gelegenheit genug, sich geltend zu machen und mit einzelnen Dingen ein freies, das Kind angenehm unterhaltendes Spiel zu treiben. Die Fragen nach den Ursachen so mancher nahe liegenden Erscheinungen, nach den Wirkungen derselben und nach dem Ursprunge der Dinge drängen sich unwillkührlich auf und nöthigen zu näheren Beobachtungen und Forschungen. Ebenso ist der Nutzen und Schaden der Dinge, der Umstand, ob Naturproducte eßbar, oder nicht, ein Gegenstand der Aufmerksamkeit und Belehrung. Besonders sind es, wie schon früher bemerkt wurde, die Thier- und Pflanzenwelt, welche auf die Sinne des Kindes einwirken, dessen stete Aufmerksamkeit reizen und seinen Geist mit Vorstellungen und Begriffen, sein Gedächtniß mit einem großen Wortvorrathe bereichern.

Die bildende Einwirkung der Natur wird verstärkt durch Wiederholung und Stetigkeit der Eindrücke, so wie durch jene wunderbare Stufenfolge und Mannichfaltigkeit, welche der Wechsel der Tages- und Jahreszeiten bedingt. Was dem Kinde heute vor's Auge trat, begegnet ihm morgen und viele Tage wieder, und es liegt in der Gesammtheit aller desfallsigen Eindrücke und Erscheinungen eine Ordnung und Consequenz, welche ihre bildende Einwirkung nicht verfehlen. Das Kind lernt durch die Natur und deren Stetigkeit die Grenzen seiner Kraft und zugleich seines Willens kennen, es lernt das Mögliche vom Unmöglichen unterscheiden und sich demgemäß beschränken.

Von besonderer Wichtigkeit ist es, daß, wie schon oben angedeutet wurde, die Natur das Kind zu richtigen Vorstellungen und Begriffen hindrängt, dasselbe mithin nöthiget, das Wesen der Dinge von ihren Beschaffenheiten zu unterscheiden. So lange es noch letztere für das Wesen hinnimmt, strauchelt es von Irr-

thum zu Irrthum und lebt in öfters schmerzlich fühlbaren Täuschungen. Irrthum und Täuschung sind aber seine Lehrmeister. Für den Lehrer und Erzieher dürfte hier darauf hinzuweisen sein, daß wir gleich dem Kinde das Wesen der Dinge um so eher und um so sicherer erkennen, durch je mehr Sinne die Anschauung geschieht. Wenn daher Kinder eine fast unwiderstehliche Neigung haben, jedes Neue nicht bloß zu sehen, sondern auch zu betasten, so findet dieß hierin eine entschuldigende Erklärung. Eben so wirkt auf die Deutlichkeit und Klarheit in Betreff des wahren Wesens der Dinge auch deren physische Nähe oder Ferne, weshalb es öfters nöthig ist, Gegenstände, welche das Kind nach ihren unveränderlichen Eigenschaften kennen lernen soll, den Sinnen desselben nahe zu bringen.

Kinder sind die größten Freunde der Natur, obgleich sie dieselbe nie mit Empfindsamkeit betrachten, und es bedarf nach dem Gesagten keines weiteren Beweises dafür, daß Kinder, welche ihre ersten fünf Lebensjahre viel und oft in der Natur verleben, und nebenbei noch durch Eltern und Geschwister erziehliche und belehrende Einwirkungen erfahren, nicht bloß körperlich frischer, sondern auch geistig geweckter, reicher an Vorstellungen sind, als jene Stubenpflanzen, welche namentlich durch den Zwang und Umfang großer Städte von aller frischen Luft ausgeschlossen werden. — Kinder ziehen daher den Aufenthalt in der Natur jedem anderen weit vor, und wenn sie fortwährend von dieser abgeschlossen und in den engen Räumen der Zimmer gehalten werden, so gleichen sie Vögeln im Käfig und werden flügellahm. Darum soll jeder Erzieher und Lehrer auch hierauf Bedacht nehmen, einmal, damit er das Maß seines Unterrichtes und Schulzwanges nicht zu weit ausdehne, sodann aber auch, damit er sich mit seinem Unterrichte nicht allzu sehr von der Natur entferne und in Widerspruch setze. Der Lehrer muß es verstehen, die Natur auch in seinen Unterricht und in die Schule hineinzuziehen, muß selbst ein Freund derselben sein und von ihr lernen. Wie dieß geschieht, davon werden spätere Abschnitte handeln.

§. 25. Die ersten Keime der Frömmigkeit und eines das ganze Leben stützenden Gottvertrauens werden zunächst durch die

Mutter und durch das Familienleben überhaupt gepflanzt. Ein kirchlich frommes Mutter- und Familienleben ist die befruchtende Atmosphäre, in welcher das Glaubensbedürfniß, das Bedürfniß einer höheren Autorität, welche jedes Kind mit zur Welt bringt, jene Nahrung finden, aus welcher sich späterhin wahre Religiosität entwickelt. Hiermit wirkt die **Kirche** Hand in Hand, weil sie Gewöhnung, Beispiel und Lehre (§. 22) am innigsten und wirksamsten vereinigt.

Die erziehliche Kraft der Kirche bewährt und zeigt sich zunächst in dem Reichthume an Beispielen, wodurch sie allen Ständen, jedem Alter und Geschlechte wahrhafte Muster vorführt, welche aus dem Bereiche des Menschenlebens selbst entnommen, nicht als unerreichbar dastehen, sondern uns vertraut und verwandt erscheinen. Unter den Heiligen der Kirche befinden sich Repräsentanten der verschiedenen Erwerbszweige und Beschäftigungen, selbst wieder Kinder, welche voll Glaubensmuth für die Wahrheit sterben. Wie dem Lehrer ein Vincenz von Paula, ein Joseph von Calasanz erhebende Führer und Beispiele sind, so geben Joseph, Maria und Jesus das hohe Mutterbild einer hl. Familie. Maria vereiniget Alles in sich, was dem Weibe vorleuchten soll, und zwar auf allen Stufen der Gesellschaft, von der Wiege bis zum Grabe. Hochgeborne können zu ihr aufblicken, denn sie ist königlichen Geschlechtes, und ebenso ist sie der Armuth durch ihre niedrige Lebensstellung innig befreundet. Sie ist Jungfrau, Gattin, Mutter, Wittwe, überall rein und fleckenlos, Allen ein Sitz der Weisheit und ein Spiegel der Gerechtigkeit. Und damit der Mensch diese Tugendbeispiele und erhabenen Muster nicht vergesse, damit er sich schon als Kind an ihnen hinaufranke zum ewigen Leben, erhalten wir nicht bloß beim Eintritte ins irdische Dasein durch die Taufe den Namen eines Heiligen als Talisman auf der Pilgerfahrt, sondern die Kirche führt uns auch fort und fort im Laufe des Jahres einzelne Heilige durch besondere Feste ins Gedächtniß zurück. Ebenso wirkt sie durch die in den Kirchen aufgestellten Bilder dieser Heiligen fortwährend auf die Erinnerung hin, und es ist eine gar löbliche alte Sitte, Kinder durch Geschenke von Heiligenbil-

dern für ihren Fleiß zu belohnen und ihnen dergestalt mit dem Lohne zugleich ein Muster höheren Strebens zu geben. Und diese Geschichte der Heiligen, diese Legenden, wie süß und zauberhaft ist ihre Einwirkung auf die Jugend, besonders aus dem Munde der Mutter oder eines Lehrers, der mütterlich zu erzählen versteht! Geschmückt mit allem Reize der Vergangenheit athmen sie die edelste Einfachheit und Poesie, und wirken so mächtig auf die Jugend ein, daß diese sie nie vergißt, und noch im späteren Alter voll Liebe zu ihnen zurückkehrt. Das Wunderbare darin ruht auf einem so edeln, ehrwürdigen und doch anspruchslosen Hintergrunde, daß es eben deßhalb den Glauben für sich gewinnt und dem kindlichen Gemüthe befreundet erscheint. Wie die Beschäftigung eines Menschen, sobald er sie anhaltend und mit Liebe betreibt, seiner ganzen äußeren Gestalt ein unverkennbares, charakteristisches Gepräge gibt, so waltet aber auch der wahrhaft christliche Geist, der Geist unserer Kirche, über ganzen Gegenden und drückt diesen eine eigenthümliche Physiognomie auf, an welcher man alsbald erkennt, daß hier Christus herrscht, und daß eine Stimme von oben spricht: Zeuch deine Schuhe aus, denn dieser Ort ist heilig! Ueberall erinnern uns einzelne Kapellen, Heiligenbilder und Christuskreuze an die Religion, und das Auge haftet sinnend und mit Freude an diesen einzelnen Denkmälern christlichen Glaubens, welche, zumeist von Bäumen umschattet, nicht selten gerade die schönsten Punkte der Gegend markiren. Und wer von uns, der fern in der weiten, kalten Welt seiner Heimath gedenkt, wird nicht auch in der Erinnerung an die lieben Jugendplätze eine solche Stelle hervortauchen sehen, sich der Zeit erinnern, wo er dort ruhete, sinnend ins Feld hinausschaute, und das Bild mit frommem Blicke betrachtete, das sich über die Fluren erhebt!

Und daß in dieser christlichen Physiognomie einer Gegend auch wieder eine erziehliche Kraft liegt, wer sollte das nicht alsbald fühlen? Wo Du stehest und wandelst, ist Gott bei Dir, nicht bloß im Tempel und auf heiligen Altären, sondern auch draußen in Flur und Wald wacht sein Auge über Dir, und Du bist auch dort in der Gemeinschaft der Engel und Heiligen.

Daran erinnern Dich jene Bilder und Kapellen, und sie rufen Dir zu, daß Dein Auge nicht bloß in der Kirche und in Gemeinschaft mit den übrigen Christen sich zum Himmel richten, daß nicht bloß zu bestimmten Stunden Dein Herz sich zum Gebet erheben soll, sondern daß Deine ganze Pilgerfahrt ein Gebet sein muß. Einsam ist der Hirtenknabe mit seiner Heerde auf dem Felde, aber wenn er sein Auge über die Fluren schweifen läßt, dann haftet sein Blick auf dem hoch emporragenden Kreuze, und dieses weckt ihm Erinnerungen ans Elternhaus, an seine Kirche, an das ermahnende Wort des Lehrers, an die Feier des Sonntags, und wenn er in seiner Einsamkeit Böses sinnt, oder thun möchte, dann wird diese Erinnerung ihm aufs Herz fallen und bessere Entschlüsse hervorrufen.

§. 26. Die Kirche ist überall ein unfehlbarer wahrer Pädagog, welcher den Entwickelungsgang des Kindes psychologisch verfolgt und stets die entsprechenden Wege einschlägt. Wir wissen, daß wir auch naturgemäß und anschaulich unterrichten sollen, und siehe, die Kirche zeigt uns, wie wir dieß zu thun haben, und geht uns darin mit ihrem hohen Beispiele voraus. Sie knüpft den tiefsten Sinn ans äußere, sichtbare Zeichen, sie gibt unter symbolischen Handlungen die wichtigsten und heilsamsten Lehren, sie säumt nicht, früh schon gleich einer Mutter, die Einwirkung auf das Kind und dessen Unterricht zu beginnen. Sie benutzt den Thätigkeits- und Nachahmungstrieb des Kindes und stellt früh diese mächtigen Triebe in ihren Dienst, sie kennt das Glaubensbedürfniß der jungen Seelen und ihren Hang zum Wunderbaren und befriediget beide mit der herrlichsten, für's ganze spätere Leben ausreichenden und segenbringenden Nahrung. Sie führt früh der Jugend das Edelste, Höchste und Schönste vor den äußeren und inneren Sinn, damit es fest wurzele, gegen die Verführungen und Niedrigkeiten der Welt waffne und ein steter Begleiter auf dem Lebenswege sei. Sie stellt schon das Kind in den Kreis und die Gemeinschaft der erwachsenen Christen, damit es sich an deren Beispiele auferbaue, ihre den hl. Cultus betreffenden äußeren Handlungen nachahme und sich ahnungsvoll einlebe in die Theilnahme am christlichen Gottesdienste. Die

Kirche erstrebt einen Glauben, der den ganzen Menschen durchdringt, mit seinem innersten Wesen verwächst und Eins wird, und deßhalb ist sie zugleich ein Pädagog, der seine Einwirkung und Thätigkeit schon mit dem zarten Kinde beginnt. Ja, die erziehliche Kraft der katholischen Kirche macht sich besonders darin geltend und sichtbar, daß der Mensch, daß schon das Kind gewöhnt wird, am Gottesdienste mit Freude und Hingebung Theil zu nehmen, und daß aus dieser Theilnahme ein Herzensbedürfniß wird, welches durchs ganze Leben dauert und sich geltend macht. Denken wir uns, um dieß recht zu würdigen, in die Eigenthümlichkeiten einer Kindesseele hinein! Welch' einen einladenden freundlichen Anblick gewährt ihm selbst die einfachste, dürftigste Dorfkirche. Keine kahlen Wände lassen ihm den Glauben und die Lehre als dürre Abstraction erscheinen, überall erblickt es vielmehr Gegenstände, welche ihm diesen Glauben versinnbilden, zum Verständnisse bringen und liebevoll und warm ans Herz legen. Jene biblischen Geschichten, welche ihm der Mund des Lehrers verkündete, die Geburt des Heilandes, dessen Wirken, Wunder und Tod, sie treten ihm plötzlich in den Bildern der Kirche entgegen und geben der Erzählung noch ein erhöheteres Leben und tiefere Eindringlichkeit. Es pflanzt sich die Kirche nunmehr auch in Schule und Haus, und es knüpft sich unbewußt ein inniges Band zwischen ihnen, welches sinnige und fromme Erzieher wohl zu benutzen und fester zu schließen wissen. Mehr und mehr tritt die Unterweisung helfend und erklärend hinzu; ein heiliger Gebrauch nach dem anderen wird dem Kinde allmählich klarer, was es anfangs nur staunend ahnete, gewinnt endlich Verständniß und helles Bewußtsein. Dazu kommt, daß das Kind auch in der Kirche, auch während des Gottesdienstes thätig sein muß, nicht aber bloß ein stummer Hörer lehrhafter Vorträge ist. Es mischt ja auch seine Stimme in den Gesang der Gemeinde, es antwortet mit dieser dem Priester am Altare, es steht mit den Erwachsenen auf und kniet nieder, es darf bei manchen Feierlichkeiten ein Licht, eine Fahne oder ein Kreuz tragen, und welcher Lohn ist das für ein fleißiges, frommes Kind, welcher Sporn für ferneres gutes Verhalten, und wie stolz und selig sieht die

Mutter auf das solcher Ehre gewürdigte Kind! Wahrlich, wo die Erzieher solche Handbietung der Kirche nicht zu erziehlichen Zwecken benutzen können und mögen, da fehlt es an wahrer Einsicht, an aufrichtiger Liebe und Hingebung zum Kinde und zur christlichen Zucht. Und wie gehoben fühlt sich der Knabe, wie wächst sein Bewußtsein religiöser Gemeinschaft, wenn er endlich mit dem Priester zu den Stufen des Altares treten und dort vor versammelter Gemeinde bei der heiligsten Handlung hülfreich sein darf*). So vereiniget die Kirche Alles, um schon auf das Kind erziehlich zu wirken und es an sich zu fesseln, und man darf kühn behaupten, daß jedes Kind diese seine Kirche und den Besuch derselben lieb gewinnen wird, wenn nur Eltern, Lehrer und Seelsorger nicht entgegen arbeiten und die stille Wirksamkeit der Kirche durch die Kraft ihres eigenen Beispieles und herzlicher Lehre unterstützen!

§. 27. Das Einleben des Kindes in den kirchlichen Geist und die erziehliche Einwirkung dieses Geistes wird allerdings wesentlich durch die christliche Familie gefördert werden, aber es kann dies nur unfehlbar geschehen, wo die Familie eine kirchlich-christliche ist. Wo dagegen jenes Pseudo-Christenthum gepflegt wird, welches ohne positiven und historischen Hintergrund und somit ohne concretes kirchliches Fundament sich nur in allgemeinen Redensarten von moralischen Grundsätzen, Gewissen und vernunftmäßigem Handeln bewegt, da wird sich nie ein wahrhaft religiöses Leben entwickeln, und wenn auch die höchsten und schönsten Phrasen von Tugend, Freiheit, Sittlichkeit, Menschenliebe 2c. tagtäglich in den Ohren der Kinder wiederklingen sollten.

Die Kirche ordnet dagegen das Familienleben in solcher Weise, daß Beispiel und Gewöhnung fortwährend auf das Kind ein-

*) Freilich muß hier vorausgesetzt werden, daß der Geistliche und der Lehrer Erzieher sind, welche durch Wort und Beispiel das rechte Licht und Verständniß geben, denn es ist nicht zu bestreiten, daß im entgegengesetzten Falle diese Mitwirkung beim Gottesdienste für den Knaben auch Gefahren haben kann. Man vergleiche deshalb z. B. was Sebastian Brunner im I. Theile seines geistreichen Buches: Woher? Wohin? (Wien bei Greß, 1855) Seite 19 erzählt.

wirken. Indem sie z. B. darauf dringt, daß schon die Kleinen sich mit dem Zeichen des hl. Kreuzes weihen, pflanzt sie früh in die weichen Herzen die Ehrfurcht vor diesem Baume des Lebens und der wahren Freiheit; indem sie anordnet, daß gemeinschaftliche Gebete die verschiedenen Zeiten des Tages und dessen mannichfache Beschäftigungen unterbrechen, gewöhnt sie schon das Kind an den Aufblick nach Oben und an den Gedanken, daß wir eine höhere, unsichtbare Macht über uns haben. So ist noch jetzt in rein katholischen Gegenden die Abendglocke ein Zeichen, daß sich alle Kinder von der Straße weg in den Frieden des Hauses begeben müssen, um dort mit der ganzen Familie vereint den „Engel des Herrn" zu beten. Vom Schlage der Abend- oder Betglocke ab ist die Straße alsdann rein von Kindern, und wie wohlthätig dies auf die gesammte Zucht einwirkt, wie diese Ordnung auch die Kleinen vor manchem Aergernisse und mancher Thorheit bewahrt, darf wohl nicht breiter erörtert werden.

Die wichtigen Begriffe von Sünde, Schuld und Versöhnung haben allein in der Kirche jenen festen Grund, welcher sie der menschlichen Willkühr und jenen damit zusammenhängenden Deutungen entreißt, die ihnen die Sinnlichkeit oder Schwäche und Eitelkeit so gerne geben möchten. Nur die Kirche gibt uns das Gebot, daß wir das Gute üben sollen um Gottes willen, wo und wann Er es haben will. Nur die Kirche entrückt auch den Begriff des Guten dem menschlichen Dünkeln. Sie knüpft an den Begriff von Schuld und Sünde auch den der verzeihenden Gnade, aber sie knüpft ihn zugleich an Erkenntniß und reuiges Bekenntniß. Auch hierin stimmt die Kirche mit dem innersten Seelenbedürfnisse des Menschen, insbesondere des Kindes zusammen. Wie wohl fühlt sich das Kind, wenn es seinen Fehltritt dem Vater oder der Mutter reuig gestanden hat! Wie schwer drückt die Schuld und wie lange lastet sie im Gedächtnisse, bis endlich das Geständniß offen erfolgt ist, nunmehr das Kind wieder frei den Eltern ins Auge sehen kann und sich von einer schweren Bürde befreit fühlt. Wie heilsam, wie großartig und wichtig ist daher der Gebrauch der Kirche als liebender Mutter,

die Kinder schon früh des Bußsakramentes theilhaft werden zu lassen und sie damit an jenes erleichternde Bekenntniß, an jene heilsame Selbstprüfung, an jene demuthsvolle Unterordnung zu gewöhnen, an welche Gott nicht bloß seine Gnade und die Lossprechung von der Sündenschuld geknüpft hat, sondern welche auch dahin wirkt, dem ganzen späteren Leben jene Richtung zu geben, wodurch die gesammte erziehliche Einwirkung der Kirche und ihrer Heilsmittel bedingt ist. —

Die erziehliche Kraft und Wirksamkeit der katholischen Kirche aufs Kind wird auch wesentlich dadurch gestützt und verstärkt, daß sie in ihrem Unterrichte weit weniger genöthiget ist, negativ und polemisch zu verfahren als andere Religions-Genossenschaften. Weil sie eine feste historische Basis hat, weil sie im Bewußtsein ihrer Ursprünglichkeit und Unveränderlichkeit sicher ist, hat sie es nicht nöthig, auch beim Unterricht anders, als wesentlich positiv zu verfahren, d. h. ihren Inhalt vor den Kindern in entsprechender Folge auszubreiten. Wie sich in einem wohlgeordneten, nach weisem Plane erbauten Tempel Stein an Stein fügt, alles innerlich und innig verbunden, so ist es auch mit der Lehre der Kirche. Darum hat sie es nicht nöthig, beim Unterrichte angreifend, streitend und vergleichend zu Werke zu gehen, sie wird nicht schon frühe gedrängt, diesen Unterricht zu theologischen Controversen gestalten zu müssen und ihm damit jenen Frieden, jene Weihe der Liebe zu rauben, durch die er sich mit unwiderstehlicher Gewalt in die Herzen der Jugend senkt. Erst wenn das Gebäude fertig, erst wenn der Unterricht als abgeschlossenes Ganzes angesehen werden darf und das Kind durch das hl. Abendmahl in die Genossenschaft der erwachsenen Christen aufgenommen werden soll, erst dann tritt jene Abwehr ein, welche das widerlegt und von dem Gebäude abhält, was nicht seinen Grundvesten schaden, wohl aber dem Einzelnen ob der Schwäche des Herzens gefährlich werden könnte. Geschähe die Controverse früher, führte man schon zarte Kinder in die Streitigkeiten der verschiedenen Meinungen, so könnte daraus nie eine wahrhaft nachhaltige religiöse Bildung erwachsen. Ein solches Verfahren entspräche nicht dem kindlichen Geiste, denn es machte die Reli-

gion zur trockenen Verstandessache und raubte dem ganzen Unterrichte jene befruchtende Wärme, welche fern von Zweifelsucht, Kälte und Unglauben die Herzen noch bis ins späteste Alter erweitert und Früchte treibt.

Die Kirche ist ein Erzieher, nicht aber ein Pedant, der nur immer docirt und prediget, nur immer das Wissen im Auge hat und darum ewig nur lernen läßt. Nein, sie gönnt der Jugend auch eine Freude und weiß diese gar freundlich und anmuthig mit der religiösen Uebung in Verbindung zu bringen. Darum eben diese schon früher erwähnten Processionen, an denen blumengeschmückte Mädchen Theil nehmen, darum das Kind, welches in manchen Gegenden dem Neokommunikanten ein Licht vorträgt und bedeutungsvoll sein Engel genannt wird, darum der Weihnachtsbaum, die Präsepien oder Krippen und die Ostereier. Wo eine andere religiöse Genossenschaft solch' sinnige Jugendfreuden noch aufweisen kann, da hat sie diese noch aus unserer Kirche ererbt oder entnommen. Ich nenne diese Jugendfreuden sinnige, und will, um dies Urtheil zu begründen, nur auf den Weihnachtsbaum näher eingehen. Er ist der Baum des Paradieses, aber nicht mehr der Baum der Erkenntniß des Guten und Bösen, sondern der Baum des Lebens, unwandelbar und immergrün, wie unsere den Tod besiegende Hoffnung. Wir schmücken ihn sinnig mit Lichtern, weil ja Christus das Licht der Welt ist, und behängen ihn mit Gaben, unter denen der bedeutungsvolle Apfel nicht fehlen darf, um an die Wohlthaten und Verheißungen zu erinnern, welche denen zu Theil werden, die sich das aus Bethlehems Krippe strahlende Licht zum ewigen Führer wählen. Wir wenden uns mit diesem Baume zunächst an die Jugend und lassen seinen hellen Schimmer in die Kinderstube dringen, weil hier unsere Hoffnungen und hier gläubige, zweifellose Herzen wohnen, in denen jeder Lebenskeim um so tiefer wurzelt, je mehr er mit Wohlthun und Freude im Herrn befruchtet wird.

Wo freilich die christlich-gläubige Anschauung unserer kirchlichen Feste fehlt, da fehlt auch deren eigentlicher Lebensodem, und sie sinken ohne diese Anschauung zurück in die Reihe jener Feste, welche man sich aller Orten und Zeiten selbst schuf, um

Veranlassung zum erhöheteren Sinnengenusse zu haben. Dann kann auch in den Familien nimmermehr der Geist zu finden sein, welcher die Gaben nach ihrem tieferen, symbolischen Werthe und nach der Liebe bemißt, und alles etwaige Reden und Thun darüber sinkt vielmehr zur Wortmacherei und Eitelkeit und zu einem leeren Scheine herab, welcher gleich dem Lichte verwesender Stoffe wohl glänzt aber nicht erwärmt.

Beiläufig gesagt, ist auch der Jugendlehrer ein eben solches Licht, der seiner Kirche nicht mit ganzer Seele angehört, der nicht in ihr auch die Lehrerin und das Muster für seine Erziehungsthätigkeit verehrt und sich nicht ernstlich bemüht, ihre Winke zu verstehen und ihren Fingerzeigen zu folgen.

§. 28. In die Reihe der Erziehungsfaktoren tritt endlich auch die Schule ein. Wenn das Leben in der Familie und in und mit der Natur, wenn die Kirche, die ja ins Familienleben hineinreicht, schon Vieles zur Erziehung und Bildung des Kindes gethan haben, so tritt endlich auch die Schule herzu. Es ist von Wichtigkeit, daß der Lehrer diese spätere Mitwirkung der Schule nicht außer Acht lasse. Einmal wird ihn die Erinnerung daran vor Ueberschätzung bewahren, denn er muß sich dadurch überzeugen, daß die Schule weder allein die Bildung und Erziehung gegeben hat, noch geben kann, daß vielmehr andere Kräfte bereits ein sehr Wesentliches gethan haben und immer noch thun werden. Anderntheils wird der Lehrer durch diese Ueberzeugung zugleich auf die Pflicht hingewiesen, sich mit diesen anderen Erziehungsfaktoren zu befreunden, ihre Wirksamkeit mit der seinigen zu vereinigen und da, wo es erforderlich erscheint, ihren Einfluß zu verstärken, zu regeln oder vielleicht auch zu schwächen. Letzteres würde der Fall sein müssen, wenn die Erziehung des elterlichen Hauses in Beispiel, Gewöhnung und Lehre eine verkehrte und unchristliche wäre.

Die Erziehung durch die Schule unterscheidet sich von der des Elternhauses zunächst dadurch, daß in der erstern zwischen dem Erzieher und Zöglinge nicht das Verhältniß der innigsten Verwandtschaft und jenes Gefühl der Abhängigkeit in allen leiblichen Bedürfnissen obwaltet, wie es die Kinder mit den Eltern

verbindet. Es ist um deshalb von Wichtigkeit, daß der Lehrer dieses Unterschiedes eingedenk bleibe, weil gerade das Abhängigkeitsverhältniß und die tägliche Sorge der Eltern für des Kindes leibliche Bedürfnisse den übeln Eindruck leichter verwischen, den ungerechte Behandlung, leidenschaftliche, allzuharte Strafen 2c. etwa auf das Gefühl und Gemüth des Kindes machen, und weil selbst das öffentliche Urtheil über solche Ausschreitungen sich demgemäß mildert. Nicht also beim Lehrer! Ueberall, wo dieser aus den Grenzen einer leidenschaftslosen, vernünftigen Schulzucht und der unpartheiischen Gerechtigkeit heraustreten würde, da müßte nicht bloß der Eindruck auf das kindliche Gemüth ein viel nachhaltiger und bedenklicher, sondern auch das öffentliche Urtheil ein viel schonungsloseres sein.

Die Erziehung und Bildung durch die Schule unterscheidet sich ferner dadurch von der des Familienlebens, daß die erstere zugleich eine Erziehung in einer größeren Genossenschaft und Gesammtheit ist, durch welche das einzelne Kind mit seiner Individualität mehr zurücktritt und seinen Willen den allgemeinen Gesetzen unterwerfen muß. Eine solche Unterordnung findet zwar auch im elterlichen Hause statt, aber sie tritt da weit nicht so entschieden, als in der Schule auf. In der Familie wird jedes Kind auf seiner besonderen Altersstufe auch eine besondere, dieser entsprechende Stellung behaupten und demgemäß in Kleidung, Speise und Arbeit berücksichtiget werden, in der Schule dagegen findet jedes Kind alsbald eine Menge Altersgenossen; mit denen es eine Körperschaft oder Abtheilung bildet, die das individuelle Belieben nicht aufkommen läßt und Einordnung ins Ganze streng verlangt. Hiemit hängt es nothwendig zusammen, daß der Gehorsam noch ein weit unbedingterer sein wird, als er im elterlichen Hause war.

Wenn der Lehrer den Kindern nicht so nahe steht, als die Eltern, so hat er dafür wieder den Vortheil, daß ihn das Kind nicht in der Noth und in den Verlegenheiten des gewöhnlichen Lebens, nicht in allen jenen Gewöhnlichkeiten erblickt, welche so oft der Achtung und Verehrung Abbruch thun. Jene größere Ferne, in welcher das Kind den Lehrer sieht, jene Gleichheit

des Lebens und Strebens, die es an ihm wahrnimmt, macht ihn zu einer Autorität und zu einem Ideale, an welchem die Jugend hinaufblickt und dessen Wille ihr Gesetz ist. Der Lehrer wird allerdings mehr geehrt und gescheut, als geliebt; aber dieses Verhältniß schadet gerade deshalb seinem erziehlichen Einflusse nicht, weil er das Gesetz vertritt und als dessen Hüter dastehen muß.

Die Schule erzieht nun zunächst in so fern, als das Kind, wie schon bemerkt wurde, in eine Genossenschaft eintritt und mit einer Menge Altersgenossen unter der Leitung und nach dem Willen des Lehrers seine Thätigkeit regelt und gewisse Zwecke verfolgt. Grade dieses Zusammenleben und gemeinschaftliche Wirken regt den Thätigkeitstrieb ungemein an, weckt die Lust zur ernsteren Arbeit und ersetzt eine Menge künstlicher Mittel, welche die Privaterziehung zumeist nur mit zweifelhaftem Erfolge anwendet. Das Ehrgefühl wird in zweckmäßiger Weise angeregt und dem Kinde die Arbeit als solche lieb, auch wenn nicht ein augenblicklich nachfolgender Lohn zur Thätigkeit anspornt. Der Fortschritt im Wissen und Können wird in der Schule mehr als in der Familie, zu einem Fortschritte mit Bewußtsein, und gerade hierin liegt wieder eine erziehliche Kraft, denn das Bewußtsein des Fortschrittes ist zwar ein Lohn, aber kein materieller Gewinn, der den Eigennutz fördert.

§. 29. Die Schule erzieht das Kind auch um deshalb, weil sie es zuerst aus den gewohnten engen Kreisen heraus in eine neue Welt verpflanzt, wo es mehr auf sich selbst angewiesen ist und nothwendig zu einer größeren Selbständigkeit gelangen muß. Nicht mehr kommen ihm überall hülfreiche Hände entgegen, nicht mehr findet es die Nachgiebigkeit und Sorge der Mutter und ältern Geschwister, es lernt vielmehr eine ganze Schaar Seinesgleichen kennen, die sich ihm durchweg gleichstellen, überall dieselben Ansprüche erheben und jedweden Eigensinn, jeglichen Uebermuth mit gleicher Münze heimzahlen. Daher kommt denn auch das Bedürfniß des Anschlusses an Andere, und der Geselligkeitstrieb fängt an, sich zur Freundschaft zu gestalten. Die Schule, wesentlich mit dem Staatsleben zu vergleichen, flößt dem

Kinde auch zuerst das Bewußtsein ein, daß der Mensch in der großen Welt vielfach nur das gilt, wozu er sich macht, und daß er nur nach seinem Verdienste beurtheilt wird, denn es sieht ja täglich, daß arme Kinder über den Kindern reicher Eltern sitzen können und von einem rechtschaffenen Lehrer den Faulen vorgezogen werden, sollten diese auch dem vornehmsten Manne des Dorfes gehören. Die Schule ist zugleich der Anfang eines strengen, nur dem unpersönlichen Gesetze und der Autorität unterworfenen Gehorsams und pünktlichster Ordnung; denn in ihr muß ob der großen Gesammtheit die sanftere Macht der Liebe und des persönlichen Einflusses zurückstehen.

Der erziehliche Einfluß der Schule tritt endlich auch in so fern hervor, als das, was das Kind bisher spielend und absichtslos gethan hat, als das Lernen nunmehr zu einer ernsten, planmäßigen Beschäftigung wird. Nicht mehr darf und soll es mit seinen Gedanken bald hierhin und dorthin schweifen und mit seinen Sinnen gleich dem Schmetterlinge auf allen Blumen gaukeln, es wird vielmehr die ernste Forderung an dasselbe gerichtet, nach dem Willen eines höher Stehenden, nämlich des Lehrers, der Zerstreutheit zu wehren und seine Aufmerksamleit auf das zu richten, was dieser Autorität gemäß gerade an der Tagesordnung ist. Ein höherer Zweck des Daseins und ein ungleich größerer, sittlicher Ernst des Strebens als bisher, thut sich vor ihm auf, und damit wird zugleich die Veredlung des sinnlichen Lebens und des ganzen äußeren Menschen angebahnt.

Es bedarf kaum noch der Erwähnung, daß die Unterrichtsgegenstände selbst durch ihren innern Werth und Bezug auf das Gemüth, auf die Verstandes- und Einbildungskraft, auch die Erziehung des Kindes wesentlich fördern. Der biblisch-historische Unterricht führt das Kind nicht bloß in eine wunderbare, das Gemüth tief erregende Welt, sondern gibt auch zugleich eine Menge erhabener Tugendbeispiele, durch welche das religiös-sittliche Gefühl mächtig gefördert und dem Gewissen sein rechter Inhalt gegeben wird. Ebenso wirft der Religionsunterricht auf das Verhältniß des Kindes zu seinen Mitmenschen und zu der ganzen Natur das rechte Licht und schärft mehr und mehr den

Sinn fürs Heilige und Reine. Wenn daher auch die Eltern die nächsten, von Gott geordneten Erzieher des Kindes sind, wenn auch das Elternhaus die nächste Stätte und die Familie die beste Grundlage der Erziehung bleibt, so steht es doch nach dem Gesagten fest, daß die Ergänzung jeder Erziehung wesentlich in der Schule geschieht, und daß nur diese sicher vor Einseitigkeit in der Entwickelung bewahren kann.

IV.

Zweck der Volksschule und Verhältniß derselben zu den übrigen Erziehungsfactoren.

---

§. 30. Ueber den Zweck und das Ziel der Volksschule haben sich von jeher verschiedene Meinungen geltend gemacht und unter einander bekämpft. In der That ist auch die richtige Ansicht hierüber von großer Wichtigkeit, weil sie nothwendig auf den Geist der Schule und des Lehrers einwirken wird. Die Meinungen werden jedoch überall da verschieden sein und sich ins Maßlose verirren und mit unversöhnlicher Härte bekämpfen, wo die Grundansichten von der Welt und dem Leben und von der Bestimmung des Menschen verschieden sind, wo das Christenthum als Kirche nicht der Ausgangspunkt und der Maßstab aller Bestrebungen bleibt. Nur in ihm haben wir auch in Betreff des Zweckes der Volksschule jenen richtigen Wegweiser, welcher hoch über allen Partheien und auf einem Felsen steht, an dem das hohle Getreibe materieller Zeitrichtungen, sich widersprechender Philosophien und politischer Doctrinen zerschellt. Das Reich Christi ist nicht von dieser Welt, darum aber eben für alle Zeiten und für alle Welt! —

Man hat zum öfteren den Zweck der Volksschule einseitig auf den irdischen Lebenslauf, auf das irdische Menschenleben beschränkt, und demgemäß die Schule als eine Anstalt betrachtet, durch welche das Kind für den künftigen Beruf geschickt, und fähig gemacht werden solle, sich gut durch die Welt zu schlagen, d. h. bald und sicher zu Brote zu kommen. Man meinte es, bei dieser Ansicht wirklich gut mit dem Menschen und glaubte

Alles für sein Wohl gethan zu haben, wenn man die Instruction für's Leben noch in etwas Moral einwickelte, die oft nur aus lauter Vernunftsätzen bestand und ohne kirchlich-confessionellen Boden für Alle, auch für die Confessionslosen paßte. Man streifte Alles, was einer Schranke nur irgend ähnlich sah, also natürlich auch den Offenbarungsglauben ab, und wiegte sich wohlgefällig in dem Bewußtsein, sich zu allgemeinen Ideen erhoben zu haben, das rein Menschliche allein zu pflegen, was man mit dem beliebten Namen Humanität zu bezeichnen glaubte.

Aus dieser Ansicht der Dinge folgte zunächst das eifrige Streben, die Volksschule so einzurichten, daß sie dem Kinde möglichst vieles Wissen für's künftige Weltleben mitgebe. Lernen und immer und wieder nur Lernen war demnach die Aufgabe und der Zweck der Schule, und die Schule jedenfalls die beste, in welcher am meisten gelehrt und gelernt wurde. Man vergaß dabei zu untersuchen, ob irgend ein Wissen für das kindliche Alter, für den Anschauungskreis und die Fähigkeit des Kindes angemessen sei, und frug vielmehr nur, ob dieß oder jenes Unterrichtsobject wohl späterhin dem Kinde im öffentlichen Leben nutzen könne! Wurde diese Frage bejaht, so war auch der Zweifel gelös't, ob der Gegenstand in den Lectionsplan aufgenommen werden dürfe. Daher kam es denn, daß die Zahl der Unterrichtsgegenstände mit den Jahren immer wuchs, und daß selbst die Unterrichtspläne der einfachsten Dorfschulen nicht bloß Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre aufzeigten, sondern auch noch Obstbaumzucht, Gesundheitslehre, die Lehre von Erweckung Scheintodter, Kalenderkunde, Meßkunst rc., und daß sich solche Gegenstände, wie Geographie und Geschichte, wieder in allgemeine und specielle (Vaterlandskunde) spalteten.

Diejenigen, welche in ein solches Treiben und Jagen nach Vielwisserei mit etwas hellerem Blicke, aber doch mit denselben Grundansichten hineinschauten und die Ergebnisse prüften, mußten jedoch bald erkennen, daß es über die Grenzen einer vernünftigen Möglichkeit hinausgehe, durch die Volksschule wirklich ein dem Leben und dessen etwaigen Forderungen allseitig entsprechendes Wissensquantum zu geben, und daß all' das mitgetheilte bunt-

farbige Wissen jenes inneren Zusammenhanges, jener soliden Basis und jenes wahren Verständnisses ermangele, wodurch seine Dauer über die Schule hinaus und die freie Anwendung im Leben allein bedingt werden.

Es lag daher im Gange der natürlichen Entwickelung, daß man den obigen Weg verließ und sich ein anderes Ziel steckte. Das Wissen, so schloß man, kann durch die Volksschule nicht in dem Umfange und Zusammenhange gegeben werden, daß daraus wirklich den vielseitigen Forderungen des späteren Lebens genügt werde, das Wissen ist daher nicht Zweck der Schule, und alle Unterrichtsobjecte sind überhaupt nicht Zweck an und für sich, sind nicht um ihrer selbst oder des praktischen Gebrauchs willen da, sondern sie sollen ein höheres Ziel erstreben und diesem nur als Mittel dienen. Ein Mensch, so schloß man weiter, dessen Anschauungsvermögen geübt, dessen Verstand geschärft ist, der überhaupt Denken gelernt hat und demgemäß das Wesentliche vom Zufälligen, den Schein vom Sein unterscheiden kann, weiß sich im Leben überall zu helfen und zurecht zu finden, er kann sich leicht selbst unterrichten und wird sich überall Wege zu seinem Fortkommen bahnen. Somit setzte sich die Volksschule das Ziel, ihre Schüler vorwiegend im Denken, in schneller und richtiger Begriffsbildung, im Urtheilen und Schließen zu üben und damit eine allgemeine, auf alle späteren Verhältnisse passende Bildung zu geben, welche man mit dem Namen der formalen Bildung zu bezeichnen pflegte. Demgemäß wurden denn auch die Unterrichtsgegenstände ausgewählt und behandelt. Man wählte nicht mehr aus Rücksicht auf die Gemeinnützigkeit, sondern aus Rücksicht darauf, ob der Gegenstand eine allseitige, das Denkvermögen bildende Betrachtung zuließe. Die Unterrichtsobjecte wurden demgemäß behandelt; man zerlegte den Stoff bis ins Kleinste, man definirte und schematisirte, man entwickelte mit Hülfe der katechetischen Lehrweise und schuf endlich in den sogenannten reinen Denkübungen noch einen besonderen Unterrichtsgegenstand, welcher nur diesem Zwecke diente. Krause's zu ihrer Zeit berühmte unmittelbare, drei dicke Bände füllende Denkübungen gehören hieher. Sogar der Religionsunterricht mußte es sich oft gefallen

lassen, zum Zwecke dieser formalen Bildung in eine populäre Logik umgewandelt und nur nach der entwickelnden Lehrweise betrieben zu werden.

§. 31. Beide Ziele waren nicht richtig gesteckt und ihr Verfolg mußte viele Uebelstände mit sich führen.

Wo der Zweck der Volksschule in der möglichst umfangreichen Aneignung gemeinnützigen Wissens erblickt wurde, da trat zuerst eine Unruhe und Hast beim Unterrichte ein, welche dem Namen der Schule, der aus dem Griechischen entlehnt so viel als Feier, Muße bedeutet, keineswegs entsprach. Die ruhig betrachtende Thätigkeit des Kindes, das innige, liebevolle Versenken in ein Unterrichtsobject fielen mehr und mehr fort, und es trat an deren Stelle eine fieberhafte Eile, welche nur danach strebte, aufzunehmen, nicht aber zu verarbeiten. Eben deßhalb mußte aber auch die gemüthliche Kraft vieler Unterrichtsgegenstände ganz unterdrückt und der Unterricht selbst ein geist- und herzloser Mechanismus werden. Die Lehrer selbst fühlten es, daß ihr Ziel eigentlich im Widerspruche mit dem Zwecke der Schule und den Grenzen der Möglichkeit stand. Um jedoch dieses Ziel zu erreichen, strebten sie vor allem nach einer Methode, welche die Kinder auf den kürzesten Wege sicher dahin führen sollte, und somit entstand zugleich jene Sucht, neue Methoden zu erfinden, welche eine Zeit lang alles pädagogische Leben charakterisirte und ungeachtet manchen Gewinns oft bei schwächeren Geistern dazu diente, ihr Streben zu verflachen und sie mit einer Selbstüberschätzung zu erfüllen, die um so gefährlicher wirken mußte, da sie sich zumeist nur auf die Aeußerlichkeiten des Unterrichtes bezog. Daß hiebei zugleich die erziehliche Seite der Lehrerwirksamkeit zurücktrat, versteht sich von selbst, und Manche mußten dahin kommen, daß sie sich nur als Männer betrachteten, welche durch eine neu erfundene Methode die Wissenschaft populär zu machen hätten und demgemäß eher in die Reihe der Professoren als der Volksschullehrer gehörten.

Die Jugend wurde ihres Wissens nicht froh. Sie kam weder dazu, es zu beherrschen, noch es anzuwenden. Uebung und Wiederholung, diese Hauptthätigkeiten einer guten Volks-

schule, fielen meistens ganz fort, denn dazu blieb ja keine Zeit übrig. Dagegen geschah es, daß auch der kindliche Geist schon dem Aeußerlichen vorherrschend zugewandt, schon von der materiellen Richtung der Zeit angesteckt und daß auch an ihm das Wort „viel Wissen blähet auf!" reichlich auf Unkosten eines reinen Kindersinnes erfüllt wurde.

In manchen Beziehungen waren aber die Fehler und Nachtheile noch größer, welche daraus erwuchsen, daß man den Zweck der Volksschule einseitig in die möglichste Entwickelung der Verstandesthätigkeit oder in die sogenannte allgemeine (formale) Bildung setzte. Man vergaß es zunächst häufig, daß sich alle Bildung, alle Verstandesthätigkeit doch nur an und mit einem Gegenstande, mit einem positiven, greifbaren Objecte entwickeln könne, legte demnach auf das Wesen und den praktischen Werth der Unterrichtsgegenstände geringes Gewicht, desto mehr aber auf deren äußerliche Behandlung. Hienach baute man zunächst die gesammte Geistesbildung auf ein unsicheres, hohles Fundament und verlor sich sodann mittelst der katechetischen Lehrform in eine solche Vielseitigkeit und Unendlichkeit der Betrachtung, daß Ueberblick und Zusammenfassung unmöglich wurden. Man konnte z. B. über die Eigenschaften einer Axt, des Würfels oder eines Baumblattes stunden- ja wochenlang reden, so daß endlich der Anfangspunkt ganz dem Auge entschwinden, das Kind aber nothwendig ermüden mußte. Da man die Denk- und Sprachfertigkeit als sich wechselweise bedingend anerkannte, so beurtheilte man die erstere bald nur nach der letzteren, verfiel aber in den Fehler, nicht zu beachten, daß Nachsprechen noch keineswegs auch ein Nachdenken ist, und daß eine gewisse glatte, äußerliche Mundfertigkeit recht wohl mit Gedankenleere und Geistesarmuth vereiniget sein kann. Auch hier ließ man das Können und die Uebung viel zu sehr außer acht, und anstatt das Kind mit Feder und Griffel operiren und seine gewonnene Fertigkeit augenscheinlich bewahrheiten zu lassen, begnügte man sich mit einer Zungengymnastik, welche oft genug nur ganz äußerlich war.

Noch schlimmer erscheint diese Richtung, wenn man sie psychologisch, d. h. mit Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten des kind-

lichen Geistes und dessen Entwickelungsgang betrachtet. Das alte Sprüchwort: Verstand kommt nicht vor den Jahren, welches seine tiefere Bedeutung auch für die Erziehung und Bildung hat, blieb unbeachtet. Hören wir, was in dieser Beziehung Rottels urtheilt. „Der junge Mensch," sagt er in seiner Erziehungs- und Bildungslehre, „ist außerordentlich wenig im Stande, und hat auch sehr wenig Bedürfniß, seinen Geist von seinem Leben und Erleben frei zu erheben und ihn für sich zu entwickeln. Geist und Leben, alles ist noch in ihm in und mit einander. Bis zum dreizehnten und vierzehnten Jahre ist gewöhnlich das ganze Leben des Menschen noch eine geistig-lebendige, allseitig schwellend emportreibende Knospe, ja man sollte es als ein Glück für sein ganzes folgendes Leben betrachten, wenn alle seine Lebens- und Geistesthätigkeiten noch länger als vierzehn Jahre in diesem Knospenzustande, dieser eigentlichen Kindheit blieben, denn je größer und ungestörter seine volle Kindheit, desto größer, kräftiger, edler wird späterhin, wenn es sich zu seiner Zeit entfaltet, Alles, Geist und Herz, Denken, Wollen und Gefühl. Fast durch nichts anderes sündiget unsere herzlose Zeit mit ihren oft sehr kalten Absichten und voreiligen Künsteleien so sehr gegen die Kinder der ersten Jahre und der Elementarschulen, als durch ein maßloses und ungeduldiges Treiben, nicht nur alle Lebens- und Geistesthätigkeit und Kräfte vorzeitig auseinander zu wickeln, sondern selbst (und das klingt wenigstens immer sehr vortrefflich) den Verstand zu schärfen und das Denken durch logische Bestimmungen und Formen zu bilden. Dabei spricht man noch von Naturgemäßheit, aber es ist meistens ein Zerknicken und Zerbrechen der Natur, ein Aufbrechen der menschlichen Lebensknospen. Unsere Elementarschule hat eine weit andere Aufgabe und Bestimmung, als über ein noch kleines und erst so unbestimmt erwecktes Leben und Erleben der Kinder ein geistiges Bewußtsein zu entwickeln. Alle Kinder unter vierzehn Jahren haben noch zu wenig bestimmt unterschiedene Anschauungen, noch zu wenig verschiedene Lebenserfahrungen, als daß ein kräftiger und wahrer Verstand sich natürlich entwickeln ließe. Eine Elementarschule, welche, um sich besonders auszuzeichnen, zu sehr und zu vorherrschend Geist,

Verstand und Willen erzielen und entwickeln will, wird nur einen kleinen, noch werdenden, und um mich so auszudrücken, noch grünen Knabensinn und Knabenwillen reifen, wodurch derselbe klein und dürr bleibt fürs ganze Leben. Ich möchte mit Herder sagen: Mir ekelt vor aller Frühreife! Mit vierzehn Jahren fangen denn solche altkluge Knaben an zu männeln und mit zwanzig Jahren an Geist und Willen schon an zu greisen. Aller wahre Geist und Verstand wächst stets im Menschen mit Körper, Herz und Geschichte. Die beste und natürlichste Entwickelung der geistigen Thätigkeiten und Kräfte, besonders vor dem vierzehnten Jahre, geschieht in dem gesellschaftlichen Spiel der Kinder mit einander." —

§. 32. Mit jener vorwiegenden Ausbildung der Verstandesthätigkeit mußte auch das liebevolle, Achtung athmende Herantreten an Dinge und Begebenheiten, welches eine der schönsten Eigenthümlichkeiten einer reinen, unverdorbenen Kinderseele ist, mehr und mehr wegfallen. Jene Pietät, mit welcher man an die Gegenstände herantritt, um von ihnen zu lernen, mußte mehr und mehr schwinden, weil ja schon die Kinder angeleitet wurden, über Alles, über Handlungen und Begebenheiten, über Zustände und Dinge frischweg abzuurtheilen, sie nach ihrem eigenen Ermessen zu kritisiren, nicht aber mit dem Auge des Lehrers oder der Eltern zu betrachten. Und wenn man die Kinder auch in so fern täuschte, daß man sie darauf hinleitete, die Dinge zwar anzusehen, wie sie der Erzieher angesehen wissen wollte, aber zugleich glauben machte, daß diese Beleuchtung von ihnen selbst ausgegangen; so war eine solche Täuschung immer gefährlich, denn sie enthielt eine Unwahrheit und führte zur Selbstüberschätzung.

Dabei fehlte es dem ganzen Unterrichte an einer greiflichen Frucht, an einem den Kindern selbst in die Augen springenden Resultate, mit welchem sie frei schalten und walten und ihrem Thätigkeitstriebe genügen konnten, und diese Wahrnehmung mußte es wohl zunächst sein, wodurch die Augen mancher Erzieher und Lehrer auf ein anderes Ziel hingelenkt wurden.

Eine nähere Erwägung lehrt zunächst, daß die Volksschule

eine Schule für Alle, keineswegs aber eine Berufsschule, oder eine Anstalt ist, welche ihre Zöglinge für bestimmt ausgeprägte materielle Lebensrichtungen ausbildet. Die Volksschule hat nicht den Zweck, etwa Landleute, bestimmte Handwerker oder Beamte vorzubilden, und mißt nicht nach dem Bedürfnisse einer solchen einzelnen Menschenklasse ihren Unterricht im Stoffe und der Form ab, sondern sie ist gleichmäßig für alle Stände und Geschlechter bestimmt. Jeder, er sei gelehrt oder ungelehrt, Bauer, Handwerker oder Künstler, Mann oder Frau, muß durch die Volksschule durchgegangen sein oder sich wenigstens das angeeignet haben, was sie im Wissen und Können darbietet. Da aber fast Neun Zehntheile der Bevölkerung unserer Staaten durch die Verhältnisse bloß auf das beschränkt bleibt, was die Volksschule bietet und in und mit dieser alle und jede Schulbildung abschließt, so folgt daraus, daß die Volksschule dahin streben muß, das, was sie mitgibt, so zu geben, daß es in seiner Art etwas Abgerundetes, Vollständiges ist und daß sich eben deßhalb darauf nicht bloß weiter bauen, sondern auch davon Gebrauch machen läßt. Die Volksschule hat demgemäß nicht in ein einzelnes Lebensverhältniß einzuführen, sondern den Grund zu allen zu legen, und für alle praktisch vorzubereiten, weshalb sie auch bezeichnender Elementarschule genannt wird. Drei Haupt-Richtungen oder Verhältnisse sind es aber, welche sich in allen Menschenleben geltend machen, jedes durchdringen und bestimmen, jedem sein bestimmtes Gepräge geben und an jedes mit bestimmten Forderungen herantreten. Jeder Mensch ist nämlich Mitglied der Kirche und Bürger des Staates, und er tritt in diese Vereine nicht etwa als ein passives Mitglied, sondern mit seiner Geistes- und Körperkraft, um darin thätig zu sein oder zu arbeiten. Kirche, Staat und That oder Arbeit, letztere in den Schranken und im Sinne der beiden erstern, sind die bestimmten Verhältnisse, in welche jeder Mensch eintreten, für welche Jeder vorbereitet werden muß. Wenn aber die Volksschule für eine bestimmte Kirche, für einen bestimmten Staat vorbereiten soll, weil keine Kirche und kein Staat bloß im Begriffe, sondern immer nur anschaulich existiren, so hat sie dagegen in Betreff der That oder Arbeit keineswegs einen be-

stimmten einzelnen Beruf, sondern vielmehr nur das festzuhalten, was alle Arbeit charakterisirt, nämlich die Kraftanwendung mit einem bestimmten Resultate. Hieraus geht denn auch hervor, daß die Volksschule das Wissen und Können stets in Verbindung zu bringen hat, und daß ihre Aufgabe wesentlich darin besteht, die Kinder anzuleiten, alles Wissen auch zu üben. Hierher passen Harnisch's Worte: „Der Volksschüler soll weder ein Wisser, noch ein Denker, sondern ein Vollbringer sein, und darum muß er mehr gewöhnt als unterrichtet werden, mehr was ausrichten, als ausdenken lernen." —

Wir erkennen es sonach, daß der Zweck der Elementarschule kein anderer sein kann, als ein planmäßig geleitetes, durch kindliche Gemeinschaft unterstütztes und bedingtes Vorleben für das spätere **thätige** Leben in der Kirche und im Staate.

Hienach würde auch die Thätigkeit des Lehrers keineswegs bloß eine lehrende, sondern auch eine erziehliche sein und somit in dreifacher Richtung dahin gehen:

a. Die Jugend für das kirchliche Leben vorzubereiten und demnach die gesammte Schuleinrichtung so zu treffen, daß das kirchliche Leben schon in die Schule hineingetragen, und daß die Religion nicht bloß gelehrt, sondern auch eingelebt werde.

b. Den Kindern die Kenntnisse, Vorstellungen und Begriffe beizubringen, welche das Leben in einem civilisirten Staate als nothwendigste Grundlage aller gesellschaftlichen Bildung und als Bedingung jedes ferneren Fortschrittes erfordert.

c. Alles Wissen zwar so zu lehren, daß dadurch der Verstand geübt und gebildet wird, aber auch den Schüler zugleich mit aller Entschiedenheit zur Uebung und zum Können des Erlernten hinzuführen, also, daß das Können oder die Fertigkeit das Ergebniß des Lernens oder der Arbeit ist.

In so fern als die Thätigkeit des Lehrers in dieser dreifachen Richtung nicht bloß eine lehrende, sondern auch eine erziehliche ist, wird auch die Gewöhnung hülfreich hinzutreten müssen. Auch sie wird wieder eine dreifache sein, indem sie sich zuerst auf das Kind an und für sich erstreckt, es zum Fleiße, zur Ordnung, Reinlichkeit, Mäßigkeit, Schamhaftigkeit ꝛc. anhält,

dann aber auch das Kind in seinem Verhältnisse zu Seinesgleichen, zur Familie, den Vorgesetzten und dem Staate auffaßt und ihm die Tugenden der Gefälligkeit, der Verträglichkeit, des Gehorsams, der Achtung des Eigenthums ꝛc. aneignet. Endlich würde die Gewöhnung sich auf das kirchliche Leben erstrecken und das Kind diesem auf praktischem Wege einverleiben.

Es sei schon hier erwähnt, daß in Betreff einer solchen Gewöhnung die Lehre und Ermahnung zwar unentbehrlich, nützlich und gut sind, daß aber das lebendige Beispiel des Erziehers das Haupterforderniß bleibt und am sichersten zum Ziele führt *).

§. 33. Aus dem Inhalte der beiden vorigen Paragraphe leuchtet ein, daß die Schule unmöglich sich auf sich selbst stellen und nicht lediglich aus sich selbst ihre Aufgabe lösen kann. Wenn

---

*) Es sei mir erlaubt, hier eine Stelle aus dem preußischen Regulative für Elementarschulen vom 3. Oktober 1854 anzuführen, welche das über den Zweck der Volksschule im obigen §. Gesagte vollkommen bestätiget. Es heißt in dem Regulative:

Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen Realitäten auf dem Fundamente des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstracten System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt. Das Verständniß und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts, und dadurch Erziehung ist Zweck; die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Werth hat; die formelle Bildung ergiebt sich durch Verständniß und Uebung des berechtigten Inhalts von selbst; ohne Rücksicht auf den Inhalt, oder einem verkehrten Inhalte nachstrebend, wirkt sie schädlich und zerstörend.

Von diesen Gesichtspunkten aus wird es weiterhin für die Elementarschule weniger auf die Ausarbeitung und Anordnung neuer und anderer Lehrgänge ankommen, als vielmehr auf eine richtige Auswahl und feste Begrenzung der Unterrichtsgegenstände, sowie auf eine zweckmäßige Einrichtung der Schule, wie sie in ihrer Bestimmung als Anstalt zur Erziehung der heranwachsenden Jugend begründet ist.

die Familie ihr entgegen arbeitet, wenn in dieser eine feindselige, sich auf das Kind fortpflanzende Stimmung gegen den Lehrer herrscht, wenn das Elternhaus nicht vom Geiste der Religion erfüllt und geleitet wird, dann ist ein großer Theil aller Bemühungen des Lehrers mehr oder weniger vergeblich. Darum ist es aber auch dringend zu wünschen, und es muß jedenfalls als eine nothwendige Forderung hingestellt werden, daß der Lehrer sich möglichst mit der Häuslichkeit seiner Schulkinder bekannt mache und dazu in ein freundliches, Vertrauen und Achtung erweckendes Verhältniß trete. Hiemit ist keineswegs gesagt, daß er mit allen Eltern seiner Kinder in ein freundschaftliches Verhältniß treten oder vertraulichen Umgang pflegen solle, ja dieß würde vielfach große Gefahren haben, sondern es ist damit nur gemeint, daß er sich durch Lebensweise, Haltung, Sprache, Kleidung 2c. nicht zu sehr der Gemeinde entfremde und über diese stelle, daß er sich nicht stolz, etwa als ein Wesen höherer Art von ihnen zurückziehe und vertrauliche Annäherung vornehm abweise. Es liegt ferner in dem Vorhergegangenen die Hindeutung auf den großen Nutzen einer möglichst engen Verbindung der Schule mit dem Elternhause, also, daß der Lehrer die Mitwirkung der Eltern nicht bloß in rechter Weise fordert, sondern auch erleichtert. Dieß kann geschehen, wenn er nicht bloß gelegentlich, sondern auch zu gewissen bestimmten Zeiten die Eltern von dem Betragen und den Fortschritten der Kinder in genauere Kenntniß setzt und sie mit den Forderungen und Aufgaben bekannt macht, welche er im Interesse der Schule an die Jugend stellt. Krankheiten der Kinder, einzelne, besonders hervortretende Unarten und Fehler derselben und Anderes werden ferner dem Lehrer Gelegenheit geben, mit den Eltern in persönliche Beziehung zu treten und damit ungesucht und ungezwungen ihre Blicke in den Geist und das Wesen der Familie, in den Character des Vaters oder der Mutter thun lassen, welche für die Schulerziehung sehr wichtig sein und vor mancherlei Mißgriffen bewahren können. Ebenso wird der Lehrer jeden Schimmer und Funken von Interesse für die Schule und den Fortschritt des Kindes, überall wo er sich bei den Eltern nur zeigt, sorgfältig anerkennen

und pflegen, keineswegs aber als unberufen zurückweisen. In dieser Hinsicht hat der Lehrer auf dem Lande eine weit leichtere Aufgabe, als der städtische Lehrer, denn je größer der Schulort und je vornehmer die Bildung im Allgemeinen ist, desto schwieriger bleibt es, den Einzelnen näher zu treten und sie genauer kennen zu lernen.

Wenn wir früher (§. 24) schon erkannten, daß auch die gesammte Natur einen wesentlichen Einfluß auf die Bildung des Kindes ausübt, so ist es hier am rechten Orte, noch zu dem bereits Gesagten einige weitere Andeutungen darüber hinzuzufügen, welche Stellung der Lehrer und die Schule der Natur und ihrem mächtigen Einflusse gegenüber einzunehmen haben. Rousseau ging in Hinsicht auf die Natur und die sogenannte natürliche Erziehung viel zu weit und gerieth dabei auf solch' trostlose Abwege, wie sie nur ein Geist einschlagen kann, der sich der Religion ganz entfremdet hatte. Nach ihm ist Alles gut, wie es aus den Händen des Schöpfers (d. h. der Natur) kommt, und artet nur unter den Einwirkungen der Menschen aus. Demgemäß entwirft nun Rousseau nach den Eingebungen seiner Phantasie das Bild eines Menschen im Naturzustande, indem er von ihm alle übernatürlichen Gaben und alle durch die weitere Entwickelung erlangten Fertigkeiten ablöst, und somit eigentlich ein Thier erhält, was im Allgemeinen vortheilhafter und höher organisirt ist, als andere, und sich von den übrigen Geschöpfen in moralischer Hinsicht dadurch unterscheidet, daß es freien Willen und die Fähigkeit sich zu vervollkommnen hat. Deshalb ist nach seiner Meinung aber auch der Mensch aus seinem Ruhe und Frieden bietenden, einfachen Naturzustande herausgetreten und hat sich eine Civilisation geschaffen, in deren Gefolge die Ungleichheit der Stände und somit alles Uebel unserer jetzigen Zeit war. Unser ganzer gesellschaftlicher Zustand ist in Rousseau's Augen ein Widerspruch gegen die Natur, ihm sind die Begriffe von Eigenthum und Erwerb, die Unterschiede zwischen Arm und Reich, Vorgesetzten und Untergebenen, die Religion und die gesammte Staatseinrichtung nur Ausartungen, nur Verzerrungen der natürlichen Verhältnisse. Er bemerkt hiebei nicht, daß er sich selbst

in einen Widerspruch verwickelt. Er sagt, daß alle jene ihm verhaßten Verhältnisse aus der Fähigkeit des Menschen, sich zu vervollkommnen, hervorgehen, übersieht aber dabei, daß sie nach seiner Ansicht den menschlichen Zustand nicht verbessern, sondern ins Gegentheil umschlagen. Um bei der Erziehung den rechten Weg zu finden, muß man sich nach Rousseau folgerecht nur an die Natur wenden und all' sein Verfahren ganz nach dieser einrichten. Von Natur ist nun unserem Philosophen der Mensch vollkommen gut, alles Schlechte kommt von Außen in ihn hinein; könnte man daher einen Menschen ganz isoliren, so würde er nur der Natur treu bleiben und Gutes thun, weil diese nichts anderes gebietet. Will man nun nach Rousseau dem eigentlichen Ursprunge des Bösen nachgehen, so wird man von einer Generation rückwärts zur andern gelangen, am Ende aber bleibt das Böse als etwas Unerklärliches ganz außerhalb des Menschen stehen, weil ja dieser von Natur ein vollkommen gutes Wesen ist. Rousseau's Erziehungsthätigkeit ist nur negativ, d. h. er lehrt, gewöhnt und übt den Zögling nicht, sondern da derselbe von Natur gut ist, so sucht er nur alle fremden schlimmen Einflüsse fern zu halten. Dazu bedarf er freilich der Familie, der Vater- und Mutterliebe nicht, sondern es genügt ihm für seinen Zögling (Emil) ein Hofmeister. Doch genug von solchen Ansichten, nach welchen auch der Zögling vor dem achtzehnten Lebensjahre Nichts von Gott erfahren sollte, und welche leider zu ihrer Zeit viel Böses gestiftet haben. Das einzige Gute, was aus Rousseau's Erziehungstheorien hervorging, war, daß man auch der körperlichen Ausbildung wieder mehr Aufmerksamkeit widmete und sich durch ihn wieder an den alten Spruch: mens sana in corpore sano (gesunder Geist in gesundem Körper) eindringlich erinnern ließ. Ewig wird er ein warnendes Exempel der traurigen Verirrungen sein, welche aus der Abweichung vom Offenbarungsglauben folgen!

§. 34. Wenn der christliche Lehrer auch weit davon entfernt ist, die Natur zu vergöttern, wenn er auch nicht von ihr die Regeln für seine Erziehungsthätigkeit entnimmt, so wird er doch ihren Einfluß auf die Entwickelung des kindlichen Geistes nicht

verkennen und das richtige Verhältniß derselben zum Kinde ehren und fördern. Dieses besteht darin, daß sie nach dem Willen ihres Schöpfers nicht Meister und Lehrer in Sachen der Erziehung, sondern ein Mitarbeiter, ein Erziehungsfaktor, zugleich aber auch das Element und der Kreis ist, in welchem sich das Kind, wie der Erwachsene, bewegt und worauf beide gestaltend und schaffend einwirken sollen. Daher wird der Lehrer zunächst die Natur und die durch sie gebotenen Sinnesanschauungen gerne mit in seinen Unterricht, ja in seine Schule hineinziehen und sie benutzen, um einerseits daran das Anschauungsvermögen und die Urtheilskraft des Kindes zu üben und richtige Begriffe zu entwickeln, anderntheils aber auch an sie, an ihre Erscheinungen und Thätigkeiten Neues anzuknüpfen. Ihm wird auch die Natur ein Buch sein, welches auf jedem Blatte den Namen Gottes mit glänzenden Zügen enthält, und er wird es nicht vergessen, daß unser Wissen von geistigen Dingen ohne Begründung durch die Körperwelt und ohne natürliche Anschauungen vielfach der Deutlichkeit und Wahrheit entbehrt, daß wir von geistigen Dingen zumeist nur in sinnlichen Bildern reden können. „Hätten unsere Kinder," sagt A. W. Grube mit Recht, „nicht beim Eintritte in die Schule schon einen bedeutenden Cursus in der Naturkunde durchgemacht, so könnten wir keinen Unterricht beginnen, und nur in dem Maaße schreitet die Bildung des Geistes fort, als sich die Weltkunde des Schülers erweitert." — Jedes Hereinziehen der Natur in die Schule, jede Anwendung derselben auf die geistige Entwickelung des Kindes kann freilich nur dann von wahrem Segen für Verstand und Gemüth sein, wenn der Lehrer „Gott" als den letzten Urgrund alles Geschaffenen auch überall in der Natur wieder findet und sie dem Schüler zeigt als ein Werk der höchsten Weisheit, Güte und Allmacht, voll tiefer, heiliger Geheimnisse, welche man zumeist nur ehrfurchtsvoll bewundern, nicht aber mit dem Verstande erklären und begreifen kann. Mit einer solchen Auffassung und Anschauung bietet zugleich die Natur sowohl in der Thier- und Pflanzenwelt, als in ihrem ewigen und regelmäßigen Wechsel und in den Bewegungen der Himmelskörper die herrlichsten Sinnbilder und

Gleichnisse für tiefe, religiös-sittliche Wahrheiten und eine heilsame Nahrung für die Einbildungskraft und den poetischen Sinn der Jugend, nach welcher alle Brillen des nüchternen Verstandes und Unglaubens vergeblich suchen würden. Eine solche Anschauung predigen sowohl das Veilchen als die Ceder, sowohl die Taube als der Schmetterling, und sie liest in den Sternen und der auf- und untergehenden Sonne die Eigenschaften des Schöpfers und die erhebendsten Tröstungen. Eine solche Stellung der Schule und des Kindes zur Natur, welche wir am treffendsten mit dem Worte „Natursinnigkeit“ bezeichnen möchten, bewahrt die erstere auch am sichersten vor jener abstracten, einseitig nur das Denkvermögen bildenden Richtung, und gibt überall einen frischen, dem kindlichen Sinne zusagenden Boden, welcher auch des Lehrers Herz und Sinn frisch erhält.

In besondere Beziehung zur Schule tritt die Natur, indem sie einestheils Unterrichtsstoffe und Veranschaulichungsmittel, andererseits Winke für die Methode gibt. So liefert sie manches Unterrichtsmaterial für die Unterweisung in der Religion, für den Unterricht in den Sprachübungen, für die Geographie und Naturgeschichte, so wie selbst für den Gesang. Sie gibt in ihrer Symbolik und Bildlichkeit, in ihrem regelrechten Wechsel und den mannichfachen Erscheinungen im Bereiche der Thier- und Pflanzenwelt vielfache Mittel zur Veranschaulichung abstracter Wahrheiten und Lehren, und sie weiß diese damit zugleich dem Herzen werther zu machen. Sie gibt endlich für die Methode des Unterrichtes, namentlich in Betreff der Muttersprache, wichtige Aufschlüsse, indem der Gang, welchen sie in Betreff der Verstandes- und Sprachbildung einschlägt, auch für den Lehrer die bedeutsamsten Winke enthält.

Die Schule tritt endlich in das richtige Verhältniß zu der Natur, wenn sie schon mit ihrer ersten unterrichtlichen Einwirkung dahin strebt, daß sowohl das Kind als späterhin der Erwachsene mit ihren Geisteskräften und Thätigkeiten der Natur gegenüber die richtige Stellung einnehmen. In dieser Beziehung ist das zu beherzigen, was Dursch in seiner Pädagogik sagt. „Die Natur, so heißt es da, ist vernunft- und willenlos, darum kann

sie nur sein, leben und wirken, wie es in der Idee ihres Schöpfers liegt. Wird der Mensch ihr „„Herr““ genannt, so ist damit nicht gemeint, daß er sie nach Willkühr gebrauchen könne, sondern daß er über sie nur herrschen soll nach der in ihr selbst liegenden Bestimmung und deren Gesetzen, oder nach Gottes Willen. Der Mensch stellt sich nur dann in das rechte Verhältniß zur Natur, wenn er sie stets als Organ göttlicher Offenbarung betrachtet und ihre Gesetze nicht verletzt, oder wenn sein Verhalten und Handeln gegen die Natur ein religiös-sittliches ist. Greift der Mensch frevelhaft in die Gesetzlichkeit der Natur ein, so verletzt er sich selbst und würdiget die Natur herab. Betrachtet der Mensch nach der biblischen Lehre Gott als Eigenthumsherrn der Natur, sich selbst aber nur als den von Gott gesetzten Verwalter und Nutznießer oder Lehensmann, dann behandelt er die Natur auch nach dem Willen Gottes. Weil Gott allein der Eigenthumsherr der Natur ist, so steht es ihm auch zu, dem Menschen Gesetze zu geben, welche sein Verhalten zu derselben bestimmen. Derjenige hat sich daher ins rechte Verhältniß zur Natur gesetzt, welcher auch für sein Vieh sorgt (Sprüchw. 12, 10), und welcher, setzen wir noch hinzu, das Erbarmen gegen alle Creaturen kennt. Daß die Natur ihre Bestimmung nicht in der Willkühr des Menschen, sondern in sich selber darin habe, unabänderlich Offenbarung Gottes zu sein, und den Menschen als Basis seines gottähnlichen Lebens und Wirkens zu dienen, erhellet daraus, daß sie alle willkührlichen und frevelhaften Eingriffe des Menschen zurückschlägt und straft.“

§. 35. Das richtige Verhältniß der Schule zur Kirche geht eigentlich schon aus dem in den §§. 10 und 11 festgestellten und näher begründeten Principe aller Erziehung zur Genüge hervor. Dennoch aber ist hier der Ort, noch näher auf dieses Verhältniß einzugehen und dadurch entschieden jenem Einwande zu begegnen, welcher in der oft gehörten Behauptung besteht, daß man den christlichen Charakter der Schule festhalten, dem genannten Principe treu bleiben könne, ohne deshalb genöthiget zu sein, die Schule zur Kirche in ein anderes Verhält-

niß zu setzen, als etwa in das, welches zwischen ein paar guten, einander gleichstehenden Nachbarn stattfindet. Es muß demnach gleich von vorn herein darauf hingewiesen werden, daß hier nicht von einem abstracten, allgemeinen Christenthume die Rede ist, sondern von dem Christenthume in der katholischen Kirche. Und wie der Staat mit vollem Rechte von seinen Bürgern verlangt, daß sie nicht einem abstracten, nur im Begriffe existirenden allgemeinen Staate angehören, sondern vielmehr dem bestimmten, concreten Staate; wie er fordert, daß seine Bürger nicht nur jene Gesetze befolgen, welche in allen Staaten gelten, sondern die auch, welche in ihm, dem concreten, persönlichen Staate gegeben werden; — so und noch viel mehr muß auch die Kirche fordern, daß ihre Glieder speciell ihr angehören, ihren Vorschriften gehorchen, und nicht bloß in dem ihr ergeben sind, was etwa in allen oder den meisten religiösen Genossenschaften anerkannt wird, sondern ohne irgend welche Ausnahme in Jedem, was sie als zu ihrem Wesen gehörig verkündet*). Demgemäß kann hier auch nur von katholischen Lehrern und von dem Verhältnisse der katholischen Schule zur katholischen Kirche die Rede sein. Wie aber die Kirche ein großer, durch göttliche Stiftung wohlgeordneter Organismus ist, so kann auch das Verhältniß der Schule zu ihr nur wieder ein organisches, keineswegs aber ein bloß nachbarliches sein, sollte letzteres auch noch so viel Freundschaft verheißen.

Wenn die Schule nicht bloß eine Abrichte-Anstalt für gewisse dem bürgerlichen Leben nothwendige Fertigkeiten sein, wenn sie vielmehr erziehen und religiös-sittlich bilden soll, dann ist es natürlich, daß der Religions-Unterricht nicht bloß der Hauptgegenstand bleibt, sondern daß auch ein bestimmter, religiöser Geist das ganze Schulleben und sämmtliche Unterrichtsgegenstände durchdringe. Was wäre auch unsere Schule ohne diesen religiösen Geist! Das erste und wichtigste Lernen ist das

*) Der vage und geradezu falsche, seiner Zeit aber sehr beliebte Satz: „Wir glauben alle an einen Gott!" ist das Motto und Stichwort derer, welche sich selbst eine Religion gemacht, dadurch aber von der Religion geschieden haben.

Erlernen der Tugend. „Nicht alle Menschen," so sagt mit Recht ein frommer Bischof, „nicht alle Menschen müssen gelehrt oder geschickt in den Geschäften sein, müssen in irgend einem Gewerbe gut fort kommen; wohl aber gibt es Niemand, weß Standes oder Geschlechtes er sein möge, der nicht rechtschaffen leben müßte. Alle anderen Güter sind ohne Rechtschaffenheit unnütz, denn nur diese hilft zum rechten Gebrauche des Zeitlichen!"

Nur die Kirche ist die von Gott eingesetzte und geleitete Lehrerin der Religion und damit diejenige Anstalt, welche die eigentliche Erziehung der Menschheit zur Aufgabe hat. Nur die Kirche hat die Mission zum Lehramte für alle Zeiten und Orte erhalten, und wer sich daher dem Lehramte widmen will, der muß sich ihr unterwerfen, von ihr die Vorschrift und Vollmacht entnehmen. „Ihr lag," um mit Köhler zu reden, „mit ihrer Einsetzung die Pflicht ob, in positiver und negativer Weise dafür zu sorgen, daß die Jugend ihrer ewigen und irdischen Bestimmung entgegen reife. Jenes, indem sie Anstalten zur Unterweisung des heranwachsenden jungen Geschlechtes in den heiligen Lehren der Religion errichtete, dieses, indem sie nachtheilige Einflüsse der Lehrer beim Unterrichte zu verhüten hatte. Diese Pflicht mußte sie gemäß des Auftrages ihres Stifters: „Lehret alle Völker!" und: „Lasset auch die Kinder zu mir kommen!" festhalten bis auf unsere Zeiten, und sie kann sich derselben nicht entschlagen, ohne sich selbst aufzugeben oder den Fundamental-Anordnungen ihrer Einsetzung zum eigenen Schaden zu widerstehen."

Darum ist auch die Schule wesentlich als eine Hülfsanstalt der Kirche, der Lehrer als ein Diener derselben zu betrachten, welcher in Betreff des Religionsunterrichtes nur allein von ihr Auftrag und Unterweisung zu empfangen hat, in dieser Beziehung nothwendig ihrer unbedingten Leitung unterworfen ist. Da aber ein von allem übrigen Unterrichte isolirter Religionsunterricht im Erfolge zweifelhaft bleiben müßte, ja durch die anderweitige Unterweisung sogar gestört und untergraben werden könnte, so muß das ganze Schulleben, alle Erziehung, aller Unterricht vom Geiste der Religion durchsäuert und der Kirche entsprechend sein, mithin bedarf es auch keines Beweises weiter,

daß der Kirche auch ein wesentlicher Antheil an der Aufsicht über das ganze innere Schulleben, über die Gesammtheit des Unterrichts- und Erziehungswesens gebührt.

Es ist ein solches Verhältniß, eben weil es aus dem Wesen der Kirche und Schule hervorgeht, zugleich auch historisch gerechtfertiget. Die Volksschule ist recht eigentlich ein Product des Christenthums, welches will, daß Alle selig werden sollen, und nur in christlichen Staaten finden wir bis auf den heutigen Tag Anstalten für den Volksunterricht. Die Kirche war es zuerst, welche sich der Erziehung und des Unterrichtes annahm, ihre Boten überall hinaussandte, um das Evangelium zu verkünden, und welche sich mit der Botschaft des Heiles nicht etwa bloß an die Erwachsenen, sondern auch an die Jugend wandte. Darum war jede neu gegründete Kirche zugleich auch eine Schule, darum lehnte sich die letztere überall auch räumlich an die erstere an, und nur der neuern Zeit blieb es vorbehalten, dieses Verhältniß zu lockern und sogar für unnatürlich zu erklären. Es lag die Ursache hievon wiederum in einer Entfremdung vom Christenthum selbst und in der materiellen Auffassung der Schule, welche man gerne als eine Anstalt betrachten möchte, welche nur dem Vortheil und Wissen dieser Welt zu dienen habe.

§. 36. Wohleingerichtete Staaten haben dagegen der Kirche nicht nur ihren Einfluß auf die Schule gegönnt, sondern denselben gerne erweitert und ihr die nächste innere Leitung ohne Bedenken und Eifersucht überlassen. Ist doch die Kirche ewig die Eine und Unwandelbare, welche unangefochten bleibt von allen jenen Doctrinen und Meinungen, gegen deren Strömung der Staat oft keine Dämme hat; sie bleibt unter allen Umständen und Welterschütterungen dieselbe. Darum ist sie auch die sicherste Bewahrerin der ewigen Wahrheit und jener alle Verfassungen überdauernden Lehren, auf welche das Wohl der menschlichen Gesellschaft für alle Zeiten gestützt werden muß. Nimmt die Kirche nicht die Schule als ein lebendiges Glied in ihren großen Organismus auf, dann ist die Schule ein Kind der Zeit und allen den verschiedenen Richtungen und Ansichten, allen den Partheizwecken Preis gegeben, welche mit der Zeit kommen und schwinden.

Zunächst ist daher der Ortspfarrer der nächste Vorgesetzte der Ortsschule und ihrer Lehrer; er hat als solcher nicht bloß den Religionsunterricht, sondern den gesammten Schulunterricht, das ganze innere Leben und Streben der Schule zu beaufsichtigen und zu leiten, wobei es nicht ausgeschlossen bleibt, daß er auch in Betreff der äußeren Schulangelegenheiten eine berathende, ja unter Umständen sogar entscheidende Stimme haben kann. Er übt diese Eigenschaft eines Lokalschulinspectors wesentlich im Dienste und Auftrage der Kirche, sie ist ein Ausfluß und Bestandtheil seines geistlichen Amtes und seiner priesterlichen Würde, es schließt aber dieser Umstand den weltlichen Verkehr desselben mit der betreffenden Staatsbehörde nicht aus, und es wird die letztere sich seiner eben so wohl als die geistliche Oberbehörde zur Vermittelung in allen Angelegenheiten bedienen müssen, wo ihre Interessen an der Schule dieses erfordern und mit denen der Kirche übereinstimmen. Es ist sogar dem Gedeihen der Schule und einer möglichst einfachen Verwaltung förderlich, wenn der Staat seinen Antheil an der Regierung und Leitung der Schule, so viel als irgend möglich ist, durch die nächsten geistlichen Vorgesetzten der Schule vermittelt und diesen dadurch das entsprechende Vertrauen zeigt, wie es gleicherweise nur wünschenswerth sein kann, wenn die Organe der Kirche in diesen Beziehungen dem Staate bereitwillig entgegen kommen und somit jene Einigkeit und Harmonie in der Sache fördern, welche den höchsten Interessen beider entspricht.

Nicht selten tritt der Fall ein, daß der Volksschullehrer auch noch ein rein kirchliches Amt, namentlich das eines Organisten und Sakristans bekleidet. Wo die Zwecke der Schule und der regelmäßige Verfolg derselben nicht wesentlich durch eine solche Vereinigung mehrerer Aemter in der einen Person des Lehrers leiden, da ist es sehr nützlich und wünschenswerth, daß sie beibehalten und sogar als Regel angesehen werde. Es wird gerade dadurch öfters nur allein möglich, die wünschenswerthe Verbesserung der äußeren Lage des Lehrers herbeizuführen, wollte man auch davon absehen, daß eine solche Vereinigung den inneren Zusammenhang der Kirche mit der Schule stets fördert und in Erinnerung

bringt. Die Meinung, daß durch das kirchliche Amt das Ansehen des Lehrers geschmälert werde, daß er dadurch an Würde und Achtung verliere, kann nur da aufkommen, nur da einige Geltung haben, wo man sich entweder innerlich der Kirche entfremdet hat, oder wo Seitens des geistlichen Vorgesetzten nicht der rechte Tact beobachtet und namentlich der Dienst der Kirche mit dem der Person verwechselt wird. Der Lehrer, welcher übrigens glaubt, daß ihn das Volk, daß ihn seine Gemeinde wegen dieses nähern Verhältnisses zur Kirche und wegen der damit verknüpften Dienstleistungen weniger achten werde, der verwechselt zumeist nur seine eigene Anschauung der Dinge mit der des Volkes und verkennt des letzteren Charakter und Urtheil. Ein Volk, welches noch auf seine Religion und seinen Gottesdienst hält, wird den nicht mißachten, welcher dabei förderlich ist und in wahrhaft würdiger Weise Handbietung leistet. Die Hauptsache ist nur, daß der Lehrer die kirchlichen Dienste in wahrhaft erhebender, aus der rechten Würdigung der Kirche und des Gottesdienstes entspringender Weise verrichte, und er kann fest überzeugt sein, daß das Volk ihn desto mehr lieben und achten werde, je mehr Werth er diesen Diensten beilegt und je mehr er bemüht ist, sie mit Würde und äußerem Anstande zu verrichten. Es bedarf hiebei kaum der Hinweisung darauf, daß ein solches, vom Lehrer gegebenes Beispiel tiefer Achtung vor der Kirche und dem Gottesdienste auch auf die Kinder, auf deren gesammte religiöse Bildung den größten Einfluß ausübt und oft mehr wirken kann, als die beredteste Zunge.

§. 37. Gute Schulen liegen ebensowohl im Interesse des Staates, als der Kirche, welche beide ungeachtet der gegenseitigen Selbständigkeit doch volle Verbündete sein sollen. Der Staat würde ohne die Schule und ohne deren genaue Kenntniß, sowie ohne steten inneren Zusammenhang mit derselben wesentlich in den Mitteln beeinträchtiget sein, welche er zur Hebung des Gesammtwohlstandes und eines edleren Bürgerthums bedarf. Er hat insbesondere die Sorge dafür auf sich zu nehmen, daß durch die Schule der Jugend die Gelegenheit geboten werde, sich jene Elementarkenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, welche den

Zeitverhältnissen entsprechen und zu den Grundbedingungen des Lebens in einem civilisirten Staate gehören. Der Staat hat endlich, in so fern als er sich das Prädikat eines christlichen Staates beilegt und auf das Christenthum seine Institutionen fest begründen will, selbst ein Interesse dafür, daß neben dem Religionsunterrichte, über welchen er sich die Aufsicht nicht anmaßen kann, doch aller übrige Unterricht in der rechten, weder der Kirche noch ihm selbst schädlichen Weise ertheilt und mithin Nichts gelehrt werde, was dem allgemeinen Wohle zum Nachtheile gereichen könne. Wie die Verhältnisse gegenwärtig in den meisten christlichen Staaten liegen, bedarf übrigens auch die Schule eines äußeren Schutzes und einer materiellen Beihülfe von Seiten des Staates, welche die Kirche nicht überall leisten kann. Die Gesetze und die Einwirkung des Staates müssen alle der Schule nachtheilige äußere Hemmungen und Einwirkungen nicht bloß abwehren, sondern auch den Bemühungen der Geistlichen und Lehrer nöthigenfalls den gehörigen Nachdruck verleihen, denn die Kirche hat ihrem Wesen nach mit einer äußeren physischen Nöthigung selbst für rein sittliche Zwecke nichts zu schaffen. Die Schule wird daher immer das Feld sein, auf welchem Staat und Kirche zusammentreffen und welches sie gemeinschaftlich zu pflegen haben. Dem Staate würde die Aufsicht über die Schule in so fern zukommen, als es sich um die Wirksamkeit der Schule fürs bürgerliche Leben, und um deren äußere Stellung und Ausstattung handelt. Die Interessen der Kirche nach dieser Seite hin werden durch die Theilnahme derselben an der Inspection und an der Lehrerbildung, sowie dadurch, daß der Lokal-Inspector ein Diener der Kirche ist, hinreichend gesichert. Die Kirche ist der Ausbildung des Kindes für die Welt und deren Anforderungen auch keineswegs abhold, sie wird die vernünftige Entwickelung des kindlichen Geistes billigen und fördern, und nur darüber wachen, daß die dem bürgerlichen Leben angehörigen, dem zeitlichen Fortkommen dienenden Unterrichtsgegenstände weder einen Umfang gewinnen, noch in einem Geiste betrieben werden, welche der religiös-sittlichen Bildung Abbruch thun könnten.

Der Lehrer hat diese hier nur im Allgemeinen und in ihren

Grundzügen angegebenen Verhältnisse richtig zu würdigen und ihnen nach den beiden Seiten hin, nämlich in Betreff des Staates und der Kirche mit seiner ganzen Persönlichkeit zu genügen. Hierdurch allein wird er sich wahrhafte, bleibende Achtung erwerben und jenen inneren und äußeren Frieden sichern, der seiner Thätigkeit das Gedeihen gibt. Treu und gehorsam der Kirche wie dem Staate muß er als katholischer Christ und als Unterthan ein Vorbild für die Jugend und die Gemeinde sein. Diese Vorbildlichkeit, welche aus dem Herzen kommen und eine volle Wahrheit sein muß, gilt mehr und wirkt gewisser, als das glatteste Wort und die beste Methode. Rottels hat Recht, wenn er sagt: „Zuerst und vor allem positiv und kirchlich christlicher Glaube, christliches Herz und christlicher Geist in den Lehrern, und dann auch geordneter und fertiger Ausdruck und äußeres Wort und alle Kunstmittel! Wie bei aller Kunstthätigkeit außer der technischen Fertigkeit vorerst noch etwas ganz Anderes erfordert ist, nämlich die gläubige Begeisterung und die Richtung auf das Urbild alles Schönen hin; so ist auch zu der bedeutsamen Kunstthätigkeit des Unterrichtes zweierlei erforderlich, erstens das Erwachen des christlichen Glaubenswortes im Herzen und Geiste des Lehrers, und dann erst zweitens die Fertigkeit, dieses Glaubenswort äußerlich vor den Kindern und der Jugend zu entwickeln; sonst bleibt alles Unterrichten bei aller äußeren Fertigkeit nur ein bloßes Abrichten oder ein Unterricht in sinnlichen und selbstischen Interessen." — Wo ein solcher Glaube, ein solches Herz in der Brust des Lehrers leben, da findet sich auch das entsprechende Verhältniß und die rechte Stellung zum Staate und zur Kirche, beide ohne Zwang und in Aufrichtigkeit und Freude.

§. 38. Aus dem Bisherigen geht zur Genüge hervor, daß wir die Schule auch als eine Erziehungsanstalt anzusehen haben, und daß mit dem bloßen Unterrichte und Stundengeben ihre Aufgabe keineswegs erschöpft ist. Es ist freilich noch nicht sehr lange her, daß man in Zeitschriften und Brochüren heftig darüber stritt, ob die Schule auch erziehen könne; allein dieser Streit ist alsbald beigelegt, wenn man erwägt, daß schon jeder wahre Unterricht zugleich nothwendig eine erziehliche Kraft und Wirkung

haben muß. Jeder rechte Unterricht besteht ja nicht bloß in einem mechanischen, äußerlichen Anlernen, in einer lebensleeren Anhäufung von Wissensmaterial, sondern er muß und soll vielmehr den Zögling zu selbstthätiger Erwerbung und Benutzung anleiten. Fassen wir das Wort „Erziehung" im engeren Sinne auf, dann wird allerdings damit die Aufgabe bezeichnet, dem Geiste seine bleibende Form und Richtung zu geben, während der Unterricht ihm nur den Stoff zuführt; aber wie ja kein Form ohne Stoff, wiederum kein Stoff ohne Form sein kann, so stehen auch Erziehung und Unterricht in der innigsten Wechselbeziehung und Lebensgemeinschaft. Nie kann die Richtung des Geistes geschehn, ohne daß ihm zugleich ein Stoff zugeführt wird. Wollte man übrigens der Schule bloß den Unterricht zuweisen, und könnte man ihr wirklich ihre erziehliche Wirksamkeit ebenso nehmen, wie man sie ihr streitig gemacht hat, so würde man Schule und Lehrer gleichmäßig tief herabsetzen, und beide einer Würde berauben, welche die umfassendsten Lectionspläne und die größtmöglichsten Anforderungen an das Wissen nimmer ersetzen könnten. Die unterrichtlich-erziehende Schule verlangt nicht bloß Leute als Lehrer, die etwas gelernt haben, sondern sie fordert auch gesinnungstüchtige Männer mit warmer Liebe für alles Gute und Schöne. Ja, Erzieher müssen unsere Lehrer wieder werden, wenn die Schule wieder ihre Würde, ihren Segen erhalten soll; Erzieher, nicht bloß gelehrt machende Stundengeber ohne Gewicht, ohne Ehrfurcht und Liebe bei den Schülern. Der Zweck alles Unterrichtes ist Erziehung, — jeder Unterricht ein Erziehungs-Unterricht. — In der That sind auch Erziehung und Unterricht im gesunden Leben noch niemals von einander getrennt worden.

Dennoch werden wir in dem Folgenden die Erziehungs- und Unterrichtslehre aus einander halten und besonders betrachten. Es soll damit keineswegs einer Trennung dessen das Wort geredet werden, was in der Wirklichkeit zusammengehört, sondern wir folgen darin nur einem alten Gebrauche, der den Vortheil leichterer Uebersicht bietet und mancherlei Wiederholungen vorbeugt. Eine solche theoretische Trennung läßt sich aber auch schon

aus der Sprache selbst rechtfertigen, da uns diese für beides auch zwei besondere Worte bietet. Ebenso dauert der Unterricht oft viel länger, als die Erziehung im engeren Sinne des Wortes, er kann noch fortgesetzt werden, wenn der Schüler längst zur Mündigkeit herangereift ist. Während die Erziehung hauptsächlich eine Obliegenheit des elterlichen Hauses bleibt, wird man der Schule stets vorwiegend die Pflicht des Unterrichtes zuschreiben; während die Erziehung mehr auf Gefühl und Willen einwirkt, wird der Unterricht vorzugsweise das Erkenntnißvermögen bilden und die Außenwelt erschließen. Dieß sind ebenfalls Gründe, wonach es zuläßig erscheint, das in der Theorie zu trennen, was allerdings im Leben möglichst innig verbunden sein und in Wechselbeziehung bleiben soll.

Betrachten wir daher im folgenden Abschnitte die Schule zunächst als Erziehungsanstalt.

V.

Die Schule als Erziehungs-Anstalt.

§. 39. Daß die Erziehung des Menschen zur Aehnlichkeit mit Christo eine schwere Aufgabe ist, das leuchtet wohl Jedem ein, wenn wir die Worte des h. Paulus (Röm. 7, 15—25) erwägen. „Ich verstehe nicht, sagt er von dem Menschen, was ich thue, denn was ich ausübe, ist nicht mein Erkennen: ich thue nicht das Gute, das ich will, sondern ich thue das Böse, das ich hasse. Wenn ich aber das thue, was ich nicht will, so stimme ich doch dem Gesetze bei, daß es gut sei. Nun aber wirke ich jenes nicht, sondern die in mir wohnende Sünde. Denn ich weiß, daß in mir, das ist in meinem Fleische, nichts Gutes wohnet. Denn das Wollen liegt mir nahe, aber das Vollbringen des Guten erreiche ich nicht. Denn nicht das Gute, was ich will, thue ich; sondern ich thue das Böse, was ich nicht will. Wenn ich aber thue, was ich nicht will, so wirke nicht ich es, sondern die in mir wohnende Sünde. Ich finde also, indem ich das Gute thun will, das Gesetz in mir, daß mir das Böse anklebt. Denn ich habe Lust am Gesetze Gottes, dem inneren Menschen nach; ich sehe aber ein anderes Gesetz in meinen Gliedern, welches dem Gesetze meines Geistes widerstreitet und mich gefangen hält unter dem Gesetze der Sünde, das in meinen Gliedern ist. Ich unglücklicher Mensch, wer wird mich von dem Leibe dieses Todes befreien!" —

Wenn aus einem solchen, uns alle angehenden Bekenntnisse erhellt, daß der Mensch selbst bei vollständig ausgebildeter Vernunft und bei klarer Erkenntniß des Guten und Bösen mit

seiner Vernunft und dieser Erkenntniß in einen Widerspruch tritt, so leuchtet auch unwiderleglich ein, daß der Unterricht an und für sich die Erziehung des Menschen, insbesondere aber des Kindes nicht vollenden kann, wenn er nicht zugleich ein Erziehungsunterricht ist und als solcher gleichzeitig auch auf das Gefühl (das Herz) und den Willen einwirkt.

Der Unterricht verdient diesen Namen und wirkt somit erziehlich auf Herz und Willen, wenn er vor allem und überall eine „**Wahrheit**“ ist. Er ist dieß, wenn die Lehre, namentlich in so fern sie Religion und Sittlichkeit, überhaupt die höchsten Interessen der Menschheit betrifft, aus der inneren Ueberzeugung des Lehrers selbst hervorquillt und mit dessen Beispiele im Einklange steht, demnach aber auch von hohler Deklamation, von Scheinheiligkeit und Heuchelei fern ist. Wenn einst ein geistreicher Mann die Beredtsamkeit treffend eine Tugend nannte, so wollte er damit eben nur sagen, daß die wahre, ergreifende, Herz und Nieren erschütternde Beredtsamkeit eine Wahrheit sein, d. h. aus der lebendigen Ueberzeugung, aus dem vollen, warmen Herzen hervorgehen müsse, daß aber dann auch ohne Kunst und Studium der Erfolg gesichert sei. Insbesondere hat auch das Kind ein feines Gefühl für diese Wahrheit des Unterrichtes, und es erkennt und fühlt sie oft mit größerer Sicherheit heraus, als der Erwachsene.

Der Unterricht ist ferner eine Wahrheit und somit zugleich Erziehungsunterricht, wenn er überall ein stufenmäßiges, anschauliches, der Natur und Fassungskraft des Kindes angemessenes Fortschreiten ist und deßhalb mit dem vollen Verständnisse des jedesmäligen Unterrichtsgegenstandes auch eine freie Anwendung desselben möglich macht. Der erziehliche Unterricht wird sich also keineswegs mit dem bloßen mechanischen Nachsprechen, Auswendiglernen und Wissen begnügen, sondern auch überall auf das Können, auf den freien, selbständigen Gebrauch des Erlernten hinarbeiten und demgemäß nicht eher eine höhere Stufe beschreiten, bis die vorhergegangene wirkliches, volles Eigenthum des Kindes geworden ist. Ein solcher Unterricht wird ferner niemals darauf ausgehen, den Kindern gelehrt schei-

nenden, aber unfruchtbaren Wissenskram, der nur der Eitelkeit dient, nicht aber der Altersstufe und dem wahren Bedürfnisse entspricht, einzunöthigen und sie damit über ihre eigentliche Sphäre hinaus zur Frühreife zu bringen. Ist der Unterricht somit eine Wahrheit, nicht aber Schein und angelerntes eitles Wesen, dann vermag er auch die Liebe des Zöglings für das Unterrichtsobject zu erwecken und mit diesem auf den Willen und den Gesammtcharacter erziehlich einzuwirken.

§. 40. Der Unterricht verdient ferner den Namen eines Erziehungsunterrichtes, wenn der Lehrer nicht bloß einseitig auf die Ausbildung des Denkvermögens hinarbeitet, nicht bloß das materielle Wissen als Ziel vorsteckt und verfolgt, sondern auch auf das Gefühl und **Gemüth** des Kindes einwirkt und hienach nicht bloß seinen Vortrag, sondern auch die Wahl des Stoffes einrichtet. Je mehr ohnehin der jugendliche Sinn der Außenwelt zugekehrt ist und sich durch diese zerstreuen läßt, desto mehr muß der Lehrer bemüht sein, schon früh das Kind zur Einkehr in sich und zur Selbstprüfung hinzuleiten und somit auch das Gemüth zu bilden. Fragen wir uns, was wir eigentlich unter Gefühl und unter dessen Bildung verstehen, so hat uns schon §. 4 die allgemeinere Antwort auf diese Frage gegeben. Es ist das Bewußtsein des Geistes von seinem jedesmaligen Zustande, welches unter den Formen des Angenehmen und Unangenehmen hervortritt. Aus den §. 39 erwähnten Worten des Apostels Paulus haben wir schon erkannt, daß das Wesen des Menschen getheilt ist und darin ein Zwiespalt herrscht, welcher sich auf den Widerstreit des sinnlichen, selbstsüchtigen Willens mit dem göttlichen Gesetze zurückführen läßt. Ebenso kann der Einzelne als für sich selbst und jenem sinnlichen Willen unterthan, oder als der christlichen Gemeinschaft angehörig und dem allgemeinen göttlichen Gesetze dienstbar betrachtet werden. Damit leuchtet denn ein, daß der Begriff des Angenehmen und Unangenehmen auch nach diesen verschiedenen Beziehungen sehr verschieden sein wird, und daß dem selbstischen, sinnlichen Willen Etwas angenehm sein kann, was dem unter das allgemeine, göttliche Gesetz gestellten Willen hinderlich und unangenehm sein

muß. Die Aufgabe der christlichen Pädagogik ist es aber gerade, den Menschen der Selbstsucht zu entreißen, ihn zu einem Gliede der kirchlichen und staatlichen Gesammtheit, also eines großen Ganzen zu machen, und den Zögling dahin zu führen, daß er seinen Willen dem göttlichen Willen, sein Wohl dem des Ganzen unterordne und nur von dem dauernd angenehm berührt werde, was dem göttlichen Gebote entspricht. Das Bewußtsein, den göttlichen Willen aus sich und durch sich zu erfüllen und damit dem Gemeinwohle und seinem eigenen, ewigen Heile zu dienen, muß dem Zöglinge zur höchsten Freude werden und ihn über die Entsagung egoistischer, sinnlicher Freuden trösten. — Der Zögling muß am Wohle und Wehe Anderer innigen Antheil nehmen, die Stimmungen und Lagen Anderer mit empfinden und auch in dieser Hinsicht dem biblischen Gebote entsprechen: „Freuet euch mit den Fröhlichen und weinet mit den Weinenden!" — Auch mit der Natur soll das Gefühl sympathisiren, sie nicht bloß aus dem Gesichtspunkte des Nutzens und Genusses betrachten, sondern in ihr den Abglanz der ewigen Herrlichkeit erkennen, gleich dem Psalmisten, wenn er ausruft: „Hallelujah, lobet den Herrn!" Die Thiere des Waldes nnd Feldes betrachtet der gefühlvolle Mensch mit einer Freude und Theilnahme, welche sich nicht bloß auf Nutzen, Gestalt und Farbe, sondern auch auf den Lebensgenuß des Geschöpfes erstreckt und wieder im Sinne des Schriftwortes: „Der Gerechte erbarmt sich auch seines Viehes!" — Damit ist denn auch die Aufgabe der Gefühlsbildung im Allgemeinen ausgesprochen und zugleich klar geworden, daß das Gefühl, sofern es sich der Selbstsucht entschlägt und das Leben nach göttlichem Willen auch für Andere gestaltet, zugleich wesentlich Liebe ist, und daß in dieser die Cardinaltugend des Menschen als fühlenden Wesens erblickt werden muß. Die liebevolle Beziehung des Gefühles auf Natur und Mitmenschen pflegt man vorzugsweise auch „Gemüth" zu nennen. — Der Unterricht, die Ermahnung und das Beispiel des Lehrers werden, falls das Gefühl wahrhaft gebildet und somit der Schüler wahrhaft erzogen werden soll, auch allen jenen Auswüchsen und Fehlern begegnen, welche mit der „Liebe" als Cardinaltugend des gefühl-

vollen Menschen im grellsten Widerspruche stehen. Dahin sind aber zu rechnen: Grausamkeit gegen Thiere und Menschen, Neid und Schadenfreude, Eitelkeit und rohe Zerstörungslust. Bloße Strafen und Warnungen helfen hiegegen viel weniger, als die stete Erinnerung an den göttlichen Willen, die Vorführung des Beispieles Christi und der Heiligen und als die stete Hinweisung auf unseren innigen Zusammenhang mit dem Ganzen und an unsere Verpflichtungen gegen dieses. Die Grausamkeit, wo sie wirklich beim Kinde mit Bewußtheit hervortritt, verdient allerdings vor anderen Fehlern körperliche Züchtigung, damit der eigene sinnliche Schmerz an das Leid der Creatur lebhaft erinnere und von frevelhaftem Spiele damit abschrecke. Neid und Schadenfreude sind besonders dadurch zu heilen, daß man darauf hinweis't, wie diese beiden Fehler schnurstracks gegen das große Gebot der Nächstenliebe verstoßen, vermittelst dessen wir ja alle Menschen als unsere Brüder ansehen und wie uns selbst lieben sollen. Die Eitelkeit ist nur durch Religion, durch die Erinnerung an die Vergänglichkeit alles Irdischen und an das, was vor Gottes Augen allein Werth hat, zu bekämpfen, so wie durch die Hinweisung darauf, daß die frömmsten und edelsten Menschen zugleich auch immer die demüthigsten gewesen sind. Die rohe Zerstörungslust, welche oft mit dem Thätigkeitstriebe zusammenhängt, wird da weichen, wo die Kinder angeleitet werden, schon selbst, z. B. durch Baumpflegung, die Natur zu verschönern und zugleich die Creatur als ein Geschöpf Gottes zu betrachten, was unter seinem Schutze stehet und ein Glied jener Kette der Wesen ist, durch welche der Schöpfer seine Allmacht und Güte offenbaren wollte. Es darf nicht unbemerkt bleiben, daß alles Ankämpfen gegen solche Fehler, welches ohne positiv-kirchliche Grundlage nur mit den Waffen weltlicher Rücksicht und menschlicher Klugheit, nur unter Hinweisung auf zeitlichen Beifall und Nutzen geschieht, vergebens bleibt und keine wahre Frucht für die Ewigkeit bringt. Dadurch polirt man wohl die Menschen, aber man bessert sie nicht aus der innersten Seele heraus!

§. 41. Der Unterricht wird Erziehungsunterricht genannt werden dürfen, wenn er das Gefühl besonders auch nach seiner

ästhetischen Seite hin zu bilden sucht. Das ästhetische Gefühl besteht wesentlich in dem innigen Wohlgefallen, in der theilnehmenden, hingebenden, Freude am Reinen, Keuschen, Schönen und Edlen, sowohl in Betreff der Form als des Inhaltes. Mit der Bildung dieses Gefühles, welches wir auch Schönheitssinn nennen dürfen, ist dem Zöglinge ein mächtiger Talisman gegen so viele Gemeinheiten und Rohheiten gegeben, welche ihm im späteren Leben begegnen und ihn mit tausend Armen zu sich herabzuziehen trachten. Man glaube ja nicht, daß dieses Gefühl dem niederen Volke und der Volksschule fremd bleiben müsse, und daß in den unteren Schichten der menschlichen Gesellschaft Nichts dafür gewirkt werden könne. Dieser Glaube wäre ebenso unchristlich, als unpsychologisch, denn er spräche den höheren Ständen ein Privilegium höherer und mehrerer Anlagen zu und widerstritte zugleich dem Zwecke der Erziehung, wonach wir alle zur Reinheit des Herzens und zur Aehnlichkeit mit Christo erzogen werden sollen. Ein solcher Glaube übersieht es, daß die Bildung des ästhetischen Gefühles verschieden vom materiellen Wissen und nicht nothwendig mit diesem verbunden ist, er übersieht es, daß ästhetisches Gefühl ohne Kunstgeschwätz bestehen kann. Das sicherste Mittel, das ästhetische Gefühl der Kinder zu bilden, wird immer in der Persönlichkeit der Erzieher, also auch des Lehrers selbst liegen. Wo der letztere sowohl in seiner ganzen äußeren Erscheinung, als auch in seinem Vortrage, stets den Anstand und die Sitte beobachtet, wo er selbst in den Augenblicken gerechten Zürnens und Strafens seine Lippen von niederen Ausdrücken rein hält, da ist für die ästhetische Bildung der Jugend schon sehr viel gewonnen. Aber es gibt auch einzelne Unterrichtsgegenstände, welche direct für die Bildung des ästhetischen Gefühles wirken und dazu gehören ganz besonders das Zeichnen mit dem Schreiben und der Gesangunterricht. Ebenso bietet die **Poesie** ein treffliches, bisher noch nicht genug berücksichtigtes Mittel für die Bildung des Gefühles. Da wir im VI. Abschnitte die Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände schärfer ins Auge fassen müssen, so wird alsdann auch über den Zeichen- und Gesangunterricht das Weitere erörtert

werden. Dagegen ist es schon hier am Orte, Einiges über die Poesie als ästhetisches Bildungsmittel zu erwähnen. Sie ist vor allem geeignet, die Kluft zwischen den Gebildeten und den Volke, zwischen der Abstraction und dem Gemüthsleben auszugleichen und diese beiden Gegensätze zu vermitteln; sie ist aber auch dem Kinde, wie dem Volke, gleich nahe liegend und dem innersten Seelenleben beider entsprechend. Wie die Kindheit aller Völker zunächst nur in der Poesie lebte und ihre ersten geistigen Erzeugnisse eine poetische Form hatten, so ist auch das ganze kindliche Leben, die ganze kindliche Natur- und Weltanschauung durch und durch eine poetische, mittelst welcher Alles Leben und Seele erhält und selbst Thiere und Pflanzen personificirt und mit Sprache begabt werden. Volk und Kind sind noch heute für die Poesie empfänglich, freilich nicht für jene doctrinäre und krankhaft reflectirende mancher neuerer Dichter, sondern für frische, lebenskräftige und wahre Gefühle: wir sehen dieß an dem Volksliede, welches in seiner naturwüchsigen Kraft aus dem Volke hervorgesproßt ist und niemals seines tiefen Eindrucks verfehlt. Wie es für den wirklich Durstigen kein erquickenderes Labsal gibt, als das reine, frische, aus dem Schooße der Muttererde quillende Wasser; so gibt es für ein einfaches, nach dem wahrhaft Schönen durstendes Gemüth auch keinen größeren Genuß, als jene einfachen, tief innigen Volkslieder, welche aus dem unverkünstelten Boden des musikalisch-poetischen Volksgeistes hervorsprangen, rein, frisch und belebend. Wer hat der Nachtigall ihre süßen Wehmuths- und Jubellieder gelehrt? Wer anders, als der, welcher auch das Volk singen lehrte! Die Melodien der Nachtigall und des Volkes, beide haben Einen Ursprung und Eine Lebensquelle. Und wo sich irgend das Herz des Volkes über das Irdische erhebt, sei es in der Freude oder in der Erinnerung an Gott, Ewigkeit und höhere Bestimmung, da ist und wird dieß immer durch die Poesie geschehen, welche sich mit dem Gesange verschwistert. Darum kann auch der Lehrer, welcher erziehlich auf die Jugend und das Volk einwirken soll, die nähere Bekanntschaft mit dem Volksliede und der Poesie überhaupt nicht ganz entbehren, und er muß vielmehr sich bemühen, durch beide fortwährend auf die

Bildung des ästhetischen Gefühles stärkend einzuwirken und beide möglichst mit dem gesammten Schulleben, insbesondere mit einzelnen Unterrichtsgegenständen, wie der Religion, Geschichte und Geographie, sowie mit kirchlichen und bürgerlichen Festen in lebenvolle Verbindung bringen. Der Lehrer vermeide nur jene nichtssagenden, doctrinären Poesien, welche eben nur der Moral halber gemacht wurden und denen sowohl der Reiz wahrer Poesie als der Ernst und die Eindringlichkeit einer directen, sittlichen Mahnung abgeht. Er wähle besonders solche Gedichte, welche auf dem anschaulichen Grunde der kirchlichen und geschichtlichen Entwickelung des Volkes und des Volkslebens fußen und einen gesunden, frischen, von aller Sentimentalität entfernten Lebensgenuß athmen. Namentlich sind auch solche Dichtungen hervorzuheben, die nicht bloß für das Kind und das kindliche Alter, sondern für alle Lebensstufen und Lebenslagen passen, immer im Werthe bleiben und immer religiösen Trost oder Erheiterung und Erhebung gewähren und das Nationalgefühl so wie die Liebe für den Staatsverband und das angestammte Königshaus mehren können. Die Frage, ob in solchen Gedichten dem Kinde auch Alles und Jedes zum vollständigsten Verständnisse, zur nüchternsten Klarheit gebracht werden könne, ist von geringerer Bedeutung, als wohl manche Erzieher geglaubt haben. „Ein wahres Kunstwerk," sagt G. Baur in seiner Pädagogik mit Recht, „wirkt schon, sobald nur seine Hauptzüge dem kindlichen Gesichtskreise nicht zu fern liegen, durch den poetischen Grundton, der es durchklingt, unmittelbar auf das empfängliche Gemüth mit wunderbarem Reize, und einmal aufgenommen wird es von Jahr zu Jahr klarer, es wächst gleichsam mit dem Kinde heran, und was der Knabe erworben hat, ist noch dem Manne ein liebes und schätzbares Eigenthum." — Im Einklange hiemit müssen wir die Lehrer sogar vor jener verwässernden, bis zur Ermüdung ausgedehnten Erklärung warnen, durch welche die Gedichte gleich Blumen wohl zerpflückt, aber auch all' ihrer Schönheit und jedes Duftes beraubt werden. Dagegen ist es vortrefflich, wenn Poesie und Gesang Hand in Hand gehen, und wenn sich der Lehrer deßhalb bemüht, namentlich solche Gedichte zu lehren, welche zugleich bei passenden,

durch Unterricht und kirchliches oder bürgerliches Leben gegebenen Gelegenheiten gesungen werden können.

§. 42. Wir haben in Hinsicht auf die ästhetische Bildung der Jugend auch des Umstandes zu gedenken, daß nicht bloß Reinlichkeit und gefällige Ordnung des Schulzimmers, sondern auch die strenge Gewöhnung zu dieser Tugend auf das ästhetische und sittliche Gefühl sehr vortheilhaft einwirken. Es ist keineswegs eine Kleinigkeit, wenn das Schulzimmer selten gekehrt wird, wenn Wandtafeln, Landkarten und andere Lehrapparate bunt durch einander an der Wand hängen oder durch ihre Zerrissenheit und Unsauberkeit auffallen, wenn die Fensterscheiben trübe und verklebt sind, oder endlich der Schulschrank und Lehrtisch das Bild arger Confusion darbieten. Ebenso kann man mit Recht sagen: „Lieber ohne Schuhe, als ohne Schnupftuch!" und der Lehrer verdient Tadel, welcher es ruhig mit anhören und ansehen kann, daß die Kinder ihre Schiefertafeln ohne Schwamm oder Läppchen, d. h. eben auch ohne Schnupftuch reinigen. Je weniger gerade oft die Landbewohner für diese Art der Reinlichkeit Sinn haben, desto mehr hat der Lehrer darauf zu halten und gerade durch den Gegensatz der Schule ein besseres Gefühl auch in den Aermsten zu wecken und zu beleben. Reinlichkeit und Ordnung sind eine bestimmte Stufe der Sittlichkeit und des ästhetischen Gefühles und somit auch ein wesentliches Erziehungsmittel.

Die tiefere Bildung des ästhetischen Gefühles wird besonders auch durch den engeren Anschluß des Erziehungsunterrichtes an die Kirche begünstigt, und es verdient dieß um so stärker betont zu werden, da es noch oft genug ganz übersehen wird, oder doch mehr Ahnung als deutliche Einsicht ist. Schon in den §§. 25 und 26 ist Einiges, was hieher gehört, angedeutet worden, aber vor allen verdient zunächst darauf hingewiesen zu werden, daß in der Symbolik der Kirche ein tiefes Bildungsmittel liegt. Die edle und erhabene Bedeutung, welche alle Ceremonien und Gebräuche des katholischen Cultus, alle Einrichtungen der Kirche und des Gottesdienstes haben, wirkt, sobald sie zum Bewußtsein gebracht wird, außerordentlich auf das ästhetische Gefühl. Dieses

Verständniß der Bedeutung weckt nicht bloß hohe und fromme Gedanken und Entschließungen, sondern bildet auch den Schönheitssinn, weil die kirchliche Symbolik durch und durch eine poetische und wahrhaft künstlerische ist. Wie Gott für uns sich verkörpert und Mensch geworden, so treten uns hier die heiligsten und erhabensten Wahrheiten, Ermahnungen und Lehren im Bild und Gleichniß ernst und freundlich entgegen und erheben, wo das rechte Verständniß eröffnet wird, den Geist zur ästhetischen Anschauung und Bildung. Da das Symbol in der Regel ein aus der Natur entlehntes Zeichen ist, damit aber auch den allgemeinen Fluch ererbt hat, so kann es nur durch die Segnung und Weihung der Kirche ein Ausdruck und Sinnbild des Heiligen werden, weßhalb die Sakramentalien besonders hieher gehören und in Wesen und Bedeutung zu erfassen sind. Weihwasser, Oel, Kerzen, Wein, Palmen, Kräuter, Weihrauch, Fahnen, alles redet durch die Kirche und in dieser eine bedeutungsvolle, erhabene Sprache zum Gefühle des Menschen, eine Sprache, deren Verständniß nicht ohne bildenden Einfluß bleiben kann. Hiemit vereinigt sich die christliche Kunst, wie sie sich an Tempeln und Altären und in der Malerei offenbaret hat und wieder nur Sinnbild und Körper der erhabensten Gedanken ist. Der ganze Bau jeder Kirche, ihre Kreuzesform, die Richtung ihres Hochaltares, ihre Thürme, ihre Vorhallen, alles dieß spricht bestimmte religiöse Anschauungen aus und ist Bild und Hinweisung auf tiefe, heilige Wahrheiten und Ideen. Nicht minder bietet uns die Malerei und Bildhauerkunst in den meisten Kirchen reiche Nahrung für die Bildung des ästhetisch-sittlichen Gefühles, und wie ihr Verständniß zugleich ein Verständniß der Religionswahrheiten und der Religionsgeschichte ist, und den vorangegangenen Unterricht veranschaulichet; so wirken wieder diese Künste gleichmäßig auf Herz und Geist und lehren das Schöne begreifen als die Form, in welcher sich das die Wirklichkeit überragende Ideale, in welcher sich das Unsichtbare und Geistige verkörpert. Ist doch die wahre Kunst immer, wie und in was sie auch bilde, Darstellung des Unendlichen im Endlichen. Denn das Schöne, was sie darstellt, ist selbst nur eine Offenbarung des Göttlichen, oder,

was dasselbe ist, eine Erscheinung des Ewigen in dem Irdischen. Daher hebt uns auch die wahre Kunst immer aus der endlichen Welt in die ewige hinüber.

Und jede Dorfkirche wird, um mit Dursch zu reden, auch ihre heilsame ästhetische Einwirkung haben. Jede Dorfkirche ist ja dem Landbewohner ein hoher Dom, die irdische, heilige Wohnstätte seines Herrn und Heilandes. Auch solch ein Kirchlein, besonders der Thurm, erhebt sich über alle Wohnungen der Menschen, und zeigt die Richtung, welche alle Herzen nehmen sollen, und daß der Wandel aller zum Himmel gehen soll. Die ganze Einrichtung auch dieses Gebäudes deutet durch Altäre, Kanzel, Taufstein rc. auf die hohe Bestimmung desselben hin, und erinnert den Menschen an alle die Wohlthaten, die ihm durch das Christenthum stets zu Theil werden. So weit die Kräfte hinreichen, wird dieser Ort geziert und verherrlichet, und gibt hiermit Gelegenheit zur praktischen Bildung des ästhetischen Sinnes, und wie erhebend wirkt er auf den Landmann, der gewöhnlich von einer dunkeln, niedern und oft unreinlichen Wohnung in den weiteren, höhern und reinlichen Tempel tritt, besonders wenn da die Schönheit und Pracht des heiligen Cultus entfaltet wird! —

§. 43. Mit der ästhetischen Bildung des Gefühles hängt auch die pädagogische Einwirkung auf die Einbildungskraft zusammen, weshalb dieser noch gedacht werden muß. Die zum Erkenntnißvermögen gehörende Einbildungskraft ist das geistige Vermögen, mittelst dessen wir befähiget sind, uns abwesende Gegenstände und vergangene Begebenheiten als gegenwärtig vorzustellen, sie mit anderen Vorstellungen in Verbindung zu bringen und somit neue, nicht wirkliche Bilder zu schaffen. Insofern die Einbildungskraft sich in letzterer Weise thätig zeigt, wird sie auch schaffende, oder Dichtungsvermögen (Phantasie) genannt. Die schaffende Einbildungskraft ist von allen Fähigkeiten des Geistes diejenige, deren Herrschaft am wenigsten beschränkt ist, und deren Werke das allgemeinste und bleibendste Interesse erregen. Von Kindheit an hören wir mit Begierde ihren wunderbaren Erzählungen zu, ihre goldenen Träume erfüllen uns in der Jugend

mit Begeisterung, ihre reizenden Schöpfungen erleichtern die Sorgen des reiferen Alters und werfen von Zeit zu Zeit ein sanftes und wohlthuendes Licht auf die Jahre des Greisenalters. Es ist also augenscheinlich, daß sie bei der psychischen Erziehung eine thätige Rolle spielt, und welche Sorgfalt man auch immer darauf verwenden mag, sie von der eigentlichen Unterweisung fern zu halten, ihr Einfluß ist darum nicht weniger bedeutend. An dieser Quelle sind am häufigsten die ersten Begriffe geschöpft worden, die sich so tief in unsere Seele eingeprägt haben, die sich darin mit einer so seltenen Beharrlichkeit durch die verschiedenen Lagen des Lebens behaupten, wie ein Stempel, dessen Namenszug wir bisweilen, selbst mit der größten Anstrengung, nicht auszulöschen vermögen. An sich unschuldig, kann die Phantasie sich mit den reinsten, aber auch mit den wildesten und wüstesten Bildern beschäftigen; sie ist ein Feuer, welches mäßig und mit guten Stoffen genährt, wohlthätig erwärmt, aber auch durchs Gegentheil zur Flamme werden kann, die das Haus verzehrt. — Wie rege sie schon bei Kindern in Verbindung mit dem Thätigkeitstriebe ist, das zeigt sich besonders in den Spielen und der Selbstbeschäftigung der Jugend. Welche Erfindungsgabe, sobald ein Stoff, wie z. B. Sand, Wachs, Stein, Holzstücke 2c. geboten wird, der sich gestalten und mit andern verbinden läßt! Welche rege Phantasie zeigt sich in der bekannten Eigenthümlichkeit der Kinder, womit sie Pflanzen, Thiere und Puppen, ja ganz gewöhnliche Hausgeräthe als lebend ansehen und sich alles Ernstes mit ihnen unterhalten!

Ein vernünftiger, christlich gesinnter Lehrer kann zur Bildung der Einbildungskraft viel thun und ihr jenen edlen Character, jenen sittlichen Gehalt geben, durch welche sie für's ganze Leben zum wohlthätigen Lichte wird. Die Poesie, deren wir §. 41 schon bei anderer Gelegenheit gedachten, gehört auch zu den hieher gehörigen Mitteln, aber vor allem sind es die biblischen Geschichten, welche mit ihrem Wunderbaren, mit ihren Darstellungen aus einer heiligen und ehrwürdigen Vergangenheit, mit ihrer Zurückführung auf die Kindheit des Menschengeschlechtes die Einbildungskraft in eben so hohem als wohlthätigem Grade

beschäftigen und mit edlen Bildern füllen. Allen Pädagogen der Welt, christlichen und heidnischen, wäre es nicht möglich gewesen, bessere, dem kindlichen Sinne mehr zusagende Geschichten zu erfinden, als diese von Gott gegebenen heiligen und wahren biblischen Erzählungen, und wer ihren bleibenden Eindruck bei seinen Kindern nicht verspürt, der schreibe die Ursache davon nur sich, seiner Bequemlichkeit, seinem Ungeschick im Erzählen oder seiner Herzenskälte zu. Gleich nach den biblischen Geschichten folgen im Werthe die Legenden oder Lebensbeschreibungen der Heiligen, dieser Helden des sittlichen Willens, welche wahrlich nicht kleiner sind, als so manche Helden, die eher Andere, als sich selbst besiegen konnten, denen eine befangene Geschichtschreibung Weihrauch streut, und mit deren Lebens- und Kriegsgeschichten auch unsere Dorfjugend ihr Gedächtniß beschweren muß, obgleich sie dieselben niemals zu ihren Idealen wählen kann. Dagegen sind die Legenden, deren Werth für das Volksleben selbst vorurtheilslose protestantische Schriftsteller, wie z. B. Vilmar, anerkennen, vollkommen geeignet, der Jugend und dem Volke als Muster und Ideale zu dienen, damit der Einbildungskraft eine edle Richtung zu geben und Begriffe zu unterstützen, welche für's ganze Leben maßgebend sein sollen. Viele der Heiligen sind ja unmittelbar aus dem Volke hervorgegangen, viele zeigen, daß Tugend und Frömmigkeit auch in den niedrigsten Ständen heimisch sein können, und ihre Kämpfe und Versuchungen schließen sich eng an jene Kreise an, welche das Volk als seine Lebenskreise anerkennt.

Zu den Mitteln, auf die Einbildungskraft vortheilhaft einzuwirken und sie zweckmäßig zu beschäftigen, gehört auch das Mährchen. Sein Werth ist erst in der neueren Zeit wieder mehr anerkannt worden, besonders da, wo man angefangen hat, den Werth der Gemüthsbildung mehr hervorzuheben und sich von den extremen, im §. 30 und 31 erwähnten Richtungen frei zu machen. Diesen lag es nahe, das Mährchen als ein gefährliches Mittel anzusehen, womit man die Kinder aus der wirklichen Welt heraus in eine phantastische hineinziehe und auf Unkosten des gesunden Menschenverstandes mit dem Aber-

glauben befreunde. — Diese nüchterne, ja flache Ansicht ist leicht widerlegt.

Das Mährchen ist mit dem Spiele verwandt, ja eigentlich selbst ein Spiel. Gegenstände, Begebenheiten und Erscheinungen der wirklichen Welt werden im Mährchen also zusammengestellt und verändert, daß sie der Wirklichkeit nicht mehr entsprechen und eine neue Welt darstellen. Das Kind wird damit nicht bloß dem engen Kreise der Gegenwart und der rein sinnlichen Vorstellungen entrückt, sondern die Eigenthümlichkeit und Mannichfaltigkeit der phantastischen Verbindungen gibt den Vorstellungen des Kindes und dem kindlichen Geiste überhaupt auch größere Vielseitigkeit und regsame Beweglichkeit. Dagegen ist der Gegensatz zwischen der Welt des Mährchens und der Gegenwart und den Anschauungskreisen und Erfahrungen des Kindes zu groß, als daß man im Ernste befürchten könnte, das Kind würde die Wirklichkeit dauernd aus dem Auge verlieren. Diese Befürchtung rechtfertiget sich viel eher beim Romane, als beim Mährchen.

Da im Mährchen Vieles möglich und wirklich ist, was im gewöhnlichen Leben zu den Unmöglichkeiten gehört, und da die Phantasie in ihm einen so großen Spielraum hat; so läßt sich dasselbe auch trefflich für die religiös-sittliche Bildung, für die Bildung eines edleren Gemüthslebens benutzen, indem es nicht schwer fällt, religiös-sittliche und ästhetische Triebfedern einzuweben, diesen zugleich durch das Gewand, in welchem sie auftreten, eine besondere Eindringlichkeit zu verleihen, und ihnen den möglichst frühen Eingang zu verschaffen. Das Mährchen bietet den Vortheil, wichtige Lebensnormen und Vorbilder früh und unauslöschlich in die zartesten Kinderherzen einzusenken, ohne deßhalb allzu lehrhaft zu werden und durch trockne Moral abzuschrecken.

Wir müssen es daher nur billigen, wenn in unsere Lesebücher auch einige Mährchen aufgenommen werden, und wenn selbst Lehrer ihre Spaziergänge mit der Jugend durch Erzählung solch' argloser Kinder der Phantasie würzen oder zum Schlusse eines Unterrichtstages bisweilen die Fleißigen und Gehorsamen durch Mittheilung eines Mährchens belohnen. Sparsamkeit und Auswahl verstehen sich von selbst.

§. 44. Es ist hier der Ort, das schon im §. 17 über das **Gedächtniß** Gesagte noch zu vervollständigen, da der Erziehungsunterricht diese Kraft wohl zu beachten und deren vernünftige Bildung zu erstreben hat. Das Gedächtniß, oder das Vermögen des menschlichen Geistes, in der Seele gebildete Vorstellungen festzuhalten und wieder beliebig hervorzurufen, ist von entschiedener Wichtigkeit. Ohne diese Kraft würden wir nichts wissen, alles würde unserer geistigen Hand entschlüpfen und fehlen, wenn es darauf ankäme, davon Gebrauch zu machen. Der älteren Schule wird häufig der Vorwurf gemacht, daß sie zu einseitig nur auf die Bildung des Gedächtnisses hingearbeitet und sich dabei nicht darum bekümmert habe, ob der Zögling das dem Gedächtnisse Einzuprägende auch bereits verstehe. Man sagt ihr nach, daß sie nur das mechanische Auswendiglernen gefördert, aber es deßhalb auch nur dahin gebracht habe, daß das Gelernte eben etwas Auswendiges geblieben, wodurch der innere Mensch nicht angeregt und befruchtet werden konnte. Die neuere Schule hat den entgegengesetzten Vorwurf hinnehmen müssen. Ihr sagte man wieder nach, daß sie allzusehr nur auf die Denkkraft gewirkt und alles mit dem Verstande habe auffassen wollen, daß daher das Gedächtniß über Gebühr vernachlässiget worden sei. Die Wahrheit liegt hier in der Mitte, denn man soll das Eine thun nnd das Andere nicht lassen. Das Gedächtniß liefert oft dem Verstande die Objecte und das Material für seine Thätigkeit, und ohne die Handbietung des Gedächtnisses wäre der Verstand ein Baumeister, dem Holz und Steine für seine Bauwerke fehlen. Wir wissen aber nur das, was wir im Gedächtnisse haben, und keine Schärfe des Verstandes vermag es, die Unwissenheit zu ersetzen oder auf längere Zeit zu beschönigen. Darum hat auch die Volksschule das Gedächtniß in Ehren zu halten und zu üben und auszubilden. Sie hat wohl zu beachten, daß das Gedächtniß zwar nur für den Verstand da ist, daß aber auch das Gedächtniß wieder dem letztern alle unentbehrlichen Grundlagen für seine Operationen bietet. Die wichtigsten allgemeinen Regeln für die Ausbildung und Uebung des Gedächtnisses, deren Anwendung auf die Schule sich leicht ergibt, sind nun folgende:

1. Suche die Vorstellungen, deren Behalten du dir oder Anderen erleichtern willst, so anschaulich als möglich, also zum geistigen Eigenthume zu machen, und setze diese Vorstellungen, falls es ihnen an Anschaulichkeit fehlt, mit einem anschaulichen Gegenstande in Verbindung.

2. Suche für Vorstellungen, welche du dir oder Anderen aneignen willst, volle Liebe und Kraft und hingebende Aufmerksamkeit zu erwecken und möglichstes Interesse dafür zu gewinnen, damit durch diese Thätigkeit des Geistes ersetzt werde, was der Vorstellung etwa an innerer Wichtigkeit abgehet. In Bezug auf diese beiden Regeln gilt der kurze, beide jedoch umfassende Satz: Niemand vergißt sein Eigenthum was er lieb hat! Für Lieblingsgegenstände hat jeder Mensch ein Gedächtniß.

3. Suche jede Reihe von Gegenständen, die behalten werden soll, in ihrer natürlichen, d. h. dem Gegenstande angemessenen Ordnung aufzufassen, beachte daher bei allem Räumlichen die natürliche Verbindung der einzelnen Theile, bei allem Hörbaren die Aufeinanderfolge der Laute oder Töne, bei einer Gedankenreihe deren inneren Zusammenhang.

4. Setze diejenigen Vorstellungen, deren Behalten du erleichtern und sichern willst, mit anderen, bereits geläufigen Vorstellungen in Verbindung, und wenn du sie wieder hervorrufen willst, so rufe dir diejenigen Vorstellungen zurück, die mit der gesuchten verwandt sind, und vergegenwärtige dir die äußeren Umstände, unter denen dir jene Vorstellungen zuflossen oder mitgetheilt wurden. Simonides aus Ceos, erzählen die Alten, wohnte einem Festmahle bei. Während desselben wird er von zwei unbekannten Jünglingen herausgerufen, nnd mitlerweile fällt die Decke des Saales ein und erschlägt alle Festgenossen, ihn ausgenommen. Als man nun die verunstalteten, unkenntlich gewordenen Erschlagenen bestatten wollte, erinnerte sich Simonides der Ordnung, in welcher er mit den Gästen gesessen, und der Stelle, die ein jeder eingenommen, also, daß er im Stande war, den Verwandten der Erschlagenen die rechten Leichname zuzuweisen.

5. Erneuere diejenigen Vorstellungen, deren Aufbewahrung besonders wichtig ist, von Zeit zu Zeit in der Seele, indem du sie in einer natürlichen Ordnung wieder vorführst. Wiederholung!

§. 45. Namentlich in der Wiederholung liegt ein bedeutendes erziehliches Moment. Sie gibt zunächst dem Unterrichte das Gepräge ernster Nothwendigkeit, indem das Kind durch sie mehr als durch Lohn und Strafen zu der Ueberzeugung gelangt, daß gewisse Objecte gelernt werden müssen, daß der Lehrer dieß unerschütterlich will, und daß diese Objecte daher auch wichtig sind. Respect vor der Sache und Stärke des Willens werden hierdurch gefördert. Ingleichem wird der Unterricht durch fleißige und beharrliche Wiederholungen eine Wahrheit und somit wirklich zu einer sittlichen Macht. Er hört auf, etwas Angeflogenes, Halbbegriffenes und Schein zu sein; er setzt vielmehr die Kinder in den Stand, das Gelernte zu beherrschen und wird den Grad der Fertigkeit und des Könnens erzielen, welcher durchaus nothwendig ist, um ein freudiges, freies Ueben und Gebrauchen zu ermöglichen. Jeder durch die Wiederholung vorbereitete und gerechtfertigte Fortschritt ist zugleich ein freudiger und vollkommen naturgemäßer.

Ehe wir übrigens die Erwägungen über das Gedächtniß schließen, ist noch die Ansicht mancher Pädagogen zu berichtigen, nach welcher nur das memorirt werden sollte, was zum vollständigen Verständnisse gebracht worden ist, und wonach alles Auswendiglernen, sobald nicht der Verstand lichtbringend mitwirkt, als eine Sünde gegen die Natur des kindlichen Geistes verpönt ist. —

Insbesondere hat man diese Ansicht gegen das Auswendiglernen von Bibelstellen und Katechismus geltend machen wollen. Daß dabei Mißgriffe vorgekommen sind und noch täglich gemacht werden, ist unbestreitbar, und es muß allerdings tief beklagt werden, daß es noch bisweilen Religionslehrer gibt, welche unter dem Religionsunterrichte nichts weiter verstehen mögen, als das todte, kalte und unfruchtbare Auswendiglernen des Katechismus, und welche zur Förderung dieser Arbeit kein besseres Mittel kennen, als körperliche Züchtigungen. Daß man damit den Kindern die Religion nicht ins Herz treibt, sondern nur zuwider macht, und daß durch solches Gebahren der Katechismus unserer Jugend verhaßt werden kann bis ins späteste Alter hinein, das ist jedem klar, der Gefühl hat und sich erinnernd in seine eigene Jugendzeit zurückversetzt. Dagegen würden wir viel zu

weit gehen, wollten wir nur das lernen lassen, was die Kinder sonnenklar und ganz verstehen. Mit einem solchen Verständnisse verlangten wir wirklich eine pure Unmöglichkeit und vergäßen das alte aber wahre Sprüchwort: Verstand kommt nicht vor Jahren. Es ist sogar Pflicht, den Kindern Manches fürs Leben mitzugeben, was sie in dem jugendlichen Alter noch nicht ganz verstehen und würdigen können, und es geschieht solche Mitgabe in der sicheren Voraussetzung, daß es das Leben und die Einsicht des zunehmenden Alters sein werden, welche ihnen Vieles deutlich machen, was die Schule noch nicht überall klar machen kann. Ohne solche Voraussetzung müßten wir wahrlich Anstand nehmen, unsere Kinder das Vaterunser zu lehren. Der Umstand, daß das jugendliche Gedächtniß von so bewundernswürdiger Stärke und Schnelligkeit ist, dagegen mit den Jahren allmählich abzunehmen pflegt, zeigt ebenfalls darauf hin, daß die Jugend- und Schulzeit recht eigentlich die Zeit des Lernens ist, und daß sie benutzt werden soll, um Material aufzuspeichern und mitzugeben, welches erst späterhin seine Anwendung und Begründung empfängt. Auch werden die Lehrer vielfach die Erfahrung gemacht haben, daß Kinder gerne auswendig lernen, wenn sie mit Ehrgefühl und Liebe zum Lehrer ans Werk gehen. Wenn daher auch im Allgemeinen als Regel festgehalten werden muß, daß man das auswendig zu Lernende der Jugend vorher möglichst nahe und zum allgemeinen Verständnisse bringen soll, so hat doch diese Regel ihre wohlbegründeten Ausnahmen da, wo dieses Verständniß noch allzuweit von der jugendlichen Sphäre und Fassungskraft abliegt, dennoch aber die feste Einprägung schon um deßhalb nothwendig erscheint, weil man voraussetzen muß, daß das spätere Leben das in der Schule Versäumte, das hier nicht Angeeignete schwerlich oder nie nachholen wird. Das Memoriren wird besonders dadurch erleichtert und den Kindern zu einer angenehmen Arbeit, zu einem unterhaltenden Wettkampfe gemacht, wenn der Lehrer das betreffende Pensum vorspricht, einzeln und im Chor nachsprechen, und alsdann wieder von denjenigen Schülern den übrigen vorsprechen läßt, welche zuerst gelernt und behalten haben. Können die Kinder schon lesen, so macht der Lehrer das

Auswendiglernen dadurch leicht und angenehm, wenn er das Pensum an die Wandtafel schreibt, öfters im Chore ablesen läßt, dann nach jedem Lesen ein oder einige Worte wegwischt, welche die Kinder beim Ablesen aus dem Gedächtnisse ergänzen müssen, und wenn er hiemit so lange fortfährt, bis Alles weggewischt, aber auch Alles behalten ist.

§. 46. Was das Verständniß von Begriffen anlangt, namentlich wie solches in dem Religionsunterrichte erforderlich wird und oft durch das sogenannte katechetische Verfahren erzielt werden sollte, so handelt es sich dabei nicht immer um sogenannte Definitionen oder wörtliche Umschreibung der Begriffe, sondern wesentlich nur darum, daß der Begriff zur innerlichen Anschauung und zum wirklichen Verständnisse gelangt, weil sich hiernach die Wort-Definition von selbst ergibt. Ohne eine solche innere Anschauung würde jedoch die schärfste Definition eine Unwahrheit und ein falscher Schein bleiben, mithin zugleich in erziehlicher Hinsicht verderblich wirken. — Soll ein Kind befähiget werden, mit einem Worte den richtigen Begriff zu verbinden, d. h. dasselbe zu verstehen, so fragt sich zuerst, ob das, was durch das Wort bezeichnet werden soll, Etwas körperliches, wirklich im Raume vorhandenes (concretum) oder Etwas nur gedachtes, ein Gedankending, also nicht sinnlich wahrnehmbares (abstractum) ist. Wird ersteres bejahet, so ist die Aufgabe am gründlichsten gelöst, wenn ich den Gegenstand dem Kinde zur unmittelbaren Anschauung vor die Sinne führe oder zeige. Wohnt der Lehrer in einer Hafenstadt, so nehme er seine Schüler ans Meer, und zeige ihnen ein Schiff, dann haben sie die gründlichste Einsicht in die Bedeutung des Wortes. Doch eine solche Anschaulichkeit ist nicht immer, ja selten der Fall, und in Ermangelung der Möglichkeit einer Anschauung des fraglichen Gegenstandes helfe sich dann der Lehrer: a. durch Modelle, b. oder Abbildungen, c. durch Erinnerung an Aehnliches, früher Gesehenes und dessen Benutzung zu einer mündlichen Beschreibung. Zum Gesetze muß es sich indessen jeder Lehrer machen, seinen Schülern die zu besprechenden Gegenstände wo immer möglich zur wirklichen Anschauung zu bringen. Oft ist dies auch leichter als man denkt,

und manche Lehrer hält nur Bequemlichkeit oder Mangel an Umsicht davon ab. Ein Beispiel bietet die Naturgeschichte. Wie oft wird da nicht ins Blaue geredet, während die besprochene Pflanze ganz in der Nähe zu finden ist. So ist es mir vorgekommen, daß ein Lehrer von den Giftpflanzen redete, namentlich auch den Stechapfel und das Bilsenkraut erwähnte und auf einer illuminirten Tafel ziemlich schlechte Abbildungen von beiden zeigte, während dicht neben dem Schulhause auf einem Lehm- und Schutthaufen eine ganze Flora von Stechapfel, Bilsenkraut und Nachtschatten wuchs. So spricht der Lehrer auch wohl von Gebirgen, Thälern, Schluchten 2c. und zeigt vielleicht nicht die Bergreihe, welche sich in der Nähe seines Dorfes emporhebt. Was den dritten Punkt betrifft, so soll er sich bei seiner Beschreibung auf früher Angeschautes beziehen. Ein Beispiel möge auch dieses noch verdeutlichen. Ich erwähne beim Unterrichte in der biblischen Geschichte den Oelbaum. Entbehre ich der Abbildung, so bleibt mir kein anderes Mittel übrig, als mich auf ein den Schülern bekanntes Gewächs, z. B. auf den Cornel-Kirschbaum (cornus mascula), der mit dem fraglichen Baume wohl die meiste Aehnlichkeit hat, zu beziehen. Diesen haben sie angeschaut, und sage ich ihnen nun, daß der Oelbaum in Früchten und Blättern mit ihm große Aehnlichkeit hat, so habe ich eine ziemlich richtige Vorstellung erzeugt. Spreche ich vom Tapir, so berufe ich mich auf das bekannte Schwein. Denkt euch ein solches mit noch einmal so langen Füßen und einem noch etwas mehr vorstehenden Rüssel, so habt ihr einen Tapir! Ebenso läßt sich das Krokodil durch die Eidechse, die Palme durch unser Farrenkraut 2c. veranschaulichen.

§. 47. Ist das zu erklärende und zum Bewußtsein zu bringende Wort ein Abstractum, so fällt die körperliche Anschauung desselben freilich weg, und es tritt statt deren eine Anschauung durch den inneren Sinn an die Stelle. Doch vergesse man nicht, daß selbst die das Geistige bezeichnenden Ausdrücke zunächst eine sinnliche Bedeutung hatten, und erst späterhin auf das Geistige übertragen wurden. — Wir würden uns manche Verwirrung erspart haben, wäre dieß nicht oft von den Gelehrten vergessen worden. Begriffe, wie Gefühl, Empfindung,

Vorstellung, Einbildung, Verstand ꝛc. wurzeln alle in sinnlichen Begriffen und man hat Ursache, sich dessen bei etwaigen Erklärungen wohl zu erinnern. Als Lehrer greift man, was die Abstracta betrifft, zu folgenden in ihrem Werthe freilich verschiedenen Mitteln:

1. Man erklärt das Wort geradezu und sagt also z. B. Reue ist ein geistiger Schmerz über begangene Sünden. Die leichteste für den Lehrer, aber die unstatthafteste und schlechteste in Bezug auf den zu erreichenden Zweck und für den Anfangsunterricht besonders unfruchtbar.

2. Man erzählt den Kindern eine Geschichte oder ruft eine solche in ihr Gedächtniß zurück, durch welche das Wort in seiner Bedeutung erläutert wird. Schon besser, aber noch nicht das Beste. Spreche ich da von Reue, so ziehe ich z. B. Petri Verleugnung des Herrn und dessen bittern Schmerz darüber herbei.

3. Man ruft Begebenheiten aus dem eigenen Leben und den eigenen Erfahrungen der Kinder in ihre Seele zurück, und macht sie auf das aufmerksam, was sie damals dachten, wünschten und fühlten. Spreche ich von Reue, so werde ich alsdann sie auffordern, sich an jenen Augenblick zu erinnern, wo sie einen Fehler begangen hatten und ihre damaligen Gefühle ihnen wieder zum Bewußtsein bringen. Mit diesem Verfahren läßt sich auch das unter Nr. 2 gedachte noch vereinigen.

4. Die letzte und unstreitig beste, aber in der Anwendung sehr beschränkte Weise, Kindern abstracte Begriffe zu verdeutlichen, ist endlich die, daß man in demselben Augenblicke die Gefühle in ihnen rege macht, deren bezeichnendes Wort man erklären will. Sollen sie z. B. einen rechten Begriff von Neugier, Gehorsam ꝛc. erhalten, so kann man sie auf ein Bilderbuch aufmerksam machen und ihnen die Aussicht eröffnen, daß es ihnen bald gezeigt werde, oder man kann ihnen Etwas befehlen und es stracks vollziehen lassen. Hierdurch werden sie eben in jenen Zustand oder in jene Thätigkeit versetzt, um deren Begriff es sich handelt, und hat man das Geschick, der geistigen Geburt mit einigen passenden Fragen zu Hülfe zu kommen, so ist der Zweck gar bald und sicher erreicht. — Es versteht sich übrigens von selbst,

daß der Lehrer von diesen Mitteln mit Umsicht und Tact das auswählt, was in Rücksicht auf seine Schüler und deren Standpunkt, oder in Hinsicht auf den Stoff, Zeit und Oertlichkeit als das zweckmäßigste erscheint.

§. 48. Die Schule hat als Erziehungsanstalt besonders auch noch auf den **Willen** einzuwirken, damit dieser allgemach, von der Sinnlichkeit und der Knechtschaft der Selbstsucht befreit, ein sittlicher werde und das Gute ergreife aus Liebe zu Gott und der von diesem uns Menschen gesetzten erhabenen Bestimmung. Es ist hiezu vor allem nöthig, daß das Kind den kindlichen Glauben, den Autoritätsglauben erhalte und bewahre, mithin einen Glauben, vermittelst dessen es ein bindendes Gesetz außer und über sich erkennt, verehrt und sich demselben in Demuth unterwirft. Dieses Gesetz ist in der göttlichen Heilsanstalt (Kirche) und in den mit der Kirche keineswegs im Widerspruche stehenden staatlichen Einrichtungen zu erblicken und zu suchen, und es schließt sich daran jene Pietät, mit welcher diejenigen zu betrachten sind, welche dieses Gesetz verkündigen, wahren und handhaben. Wo nicht früh ein solcher Autoritätsglaube und solche Pietät gepflegt werden, wo man sie etwa gar ausrottet und unter dem Scheine einer falschen Humanität das eigene Ich und das Licht der Vernunft zur ausschließlichen Autorität erhebt, da ist keine andere Erziehung möglich, als die zur Selbstsucht, und zu einer trügerischen Tugend, welche, von Demuth und Selbstverleugnung entfernt, keine sichere Gewähr in den Versuchungen der Welt bietet.

Von solchen gewiß richtigen Ansichten mögen diejenigen meistentheils ausgegangen sein, welche zu den Erziehungsmitteln der Volksschule in Betreff des Willens auch besondere Schulgesetze rechneten, dergleichen mit Sorgfalt ausarbeiteten oder aus einer bewährten Pädagogik entlehnten und sodann auf Tafeln geschrieben in ihren Schulzimmern aufhingen. Sie wollten damit ein äußeres Gesetz geben, durch welches das Gewissen des Kindes gebildet und der Wille bestimmt würde. Dennoch hat die Erfahrung diese besonderen Schulgesetze als einen unnützen Apparat erscheinen lassen. Einmal ist nicht in Abrede zu stellen, daß die zehn Gebote, welche der Katechismus enthält, zugleich auch in

der Hauptsache das bieten, was den Inhalt der Schulgesetze auszumachen pflegt, und daß es sich zu diesem Zwecke nur um deren nähere Erklärung handelt. Sodann ist aber insbesondere zu erwägen, daß der Gehorsam und das Gewissen des Kindes sich naturgemäß zu allererst an der Autorität, nicht aber am Geschriebenen, bilden sollen, und daß der Autoritätsglaube das erste Mittel zur Kindererziehung ist und bleiben muß. Diese Autorität ist im Elternhause ganz besonders der Vater, in der Schule aber der Lehrer. Hat letzterer die Autorität verloren, oder ist er etwa eine Persönlichkeit, welche sie sich nicht zu erwerben im Stande ist, so werden alle Schulgesetze gar nichts helfen und nur noch dazu beitragen, des Erziehers Ohnmacht zu zeigen. Ist der Lehrer dagegen ein Mann, der sich persönliche Achtung zu erwerben weiß, hat er Autorität, dann bedarf er keiner weiteren Gesetze, und das vierte Gebot gibt ihm alsdann in der That Alles, was er etwa irgend noch in dieser Hinsicht nöthig haben dürfte.

Für die Schulgesetze könnte noch das sprechen, daß sie das Gedächtniß des gesetzgebenden Lehrers unterstützen und diesen vor Widersprüchen und Inkonsequenzen bewahren. Allein so weitläufig, daß sie dieß wirklich thäten, können sie unmöglich sein, insbesondere, da es sehr schwer fallen würde, alle möglichen Fälle, für welche ein Gesetz nöthig werden möchte, vorher zu berechnen *). Vor allem kommt es darauf an, daß der Lehrer mit Ruhe und Klarheit nur wirklich nothwendige Gesetze gebe, welche ihrem ganzen Wesen nach nicht Ausflüsse augenblicklicher Gereiztheit, sondern Ergebnisse des wahren Bedürfnisses sind. Diese wird das Kind leicht als solche erkennen und behalten. Ein Ueberfluß an kleinlichen, jeden Schritt beengenden Gesetzen hindert nicht bloß die freie Entwickelung der Willenskraft, sondern verwirrt auch die Kinder und verbittert die Stimmung des Lehrers, welcher damit oft zu allzuhäufigen Strafen genöthiget oder gereizt wird.

---

*) Auch die 9 Gesetze, welche z. B. die Schulbrüder zu geben pflegen, sind so allgemein gehalten, daß sie unmöglich auf specielle Fälle passen, in ihrer Allgemeinheit aber durch den Katechismus und die 10 Gebote vollständig überflüssig werden.

Ist dagegen ein Gesetz gegeben, eine nothwendige Anordnung einmal getroffen, dann halte man auch mit Ernst und Beharrlichkeit auf die pünktlichste Befolgung. Jede Abweichung hievon ist eine dem Kinde nicht entgehende Schwäche, welche die Autorität des Lehrers verringert und dem Willen des Kindes eine schiefe Richtung gibt. Lehrer, welche heute Gesetze geben, um deren Uebertretung morgen zu strafen und übermorgen zu übersehen, gleichen jenen schwachen Müttern, die wohl hundertmal befehlen können, ehe ihnen einmal gehorcht wird. Hierbei merke sich der Lehrer, daß Strenge und Beharrlichkeit nicht bloß Achtung, sondern auch Liebe erwerben. Keine Anhänglichkeit von Untergebenen an ihre Obern, wo keine Strenge ist. Der Zögling, der nicht gewöhnt wird, immer seine Pflicht zu thun, wird sie oft unterlassen, wird sie in jedem Falle, wo er sie ausübt, mit Mühe ausüben. Der zu milde Vorgesetzte wird also beständig unzufrieden, der Untergebene beständig mit einem bösen Gewissen geplagt sein, und sein zu weicher Oberer wird ihm härter, als der härteste vorkommen. Ganz im Gegentheil wird der an Fleiß und Ordnung und ununterbrochene Pflichterfüllung gewöhnte Zögling sowohl mit sich selbst als mit seinem Führer zufrieden sein und sich fest an ihn anschließen. — Jüngere Lehrer haben sich dieses besonders zu merken.

§. 49. Soll der Unterricht ein Erziehungsunterricht, die Schule zugleich eine Erziehungsanstalt sein, dann hat der Lehrer die Richtung und Stärkung des Willens auch durch Gewöhnung und Uebung zu fördern, wobei wir zugleich Gelegenheit haben werden, noch Einiges über die häuslichen Aufgaben zu bemerken. Beide, die Gewöhnung und Uebung, kommen darin überein, daß sie eine öftere Thätigkeit zu gewissen Zwecken fordern, und unterscheiden sich nur dadurch, daß die Uebung schon einige Kenntniß in der Sache voraussetzt. Beide erstreben die Fertigkeit in gewissen Verrichtungen, die Uebung mehr in äußerlichen und sinnlichen, die Gewöhnung mehr in sittlichen Handlungen. Die Nothwendigkeit der Gewöhnung tritt hervor, wenn man erwägt, daß Kindern oft die Gründe, warum diese oder jene Handlungsweise Pflicht ist, noch nicht klar gemacht

werden sollen und können, daß aber diese Pflicht um so eher erkannt und lieb gewonnen wird, jemehr das Kind gerade durch die Gewöhnung an sich selbst das Wohlthätige, Befriedigende und Beglückende pflichtmäßiger Thätigkeit und Selbstüberwindung erfährt. Allzu große Strenge wird das Kind jedoch einschüchtern, die freudige Thätigkeit hindern, und somit einer freien, vernünftigen, Gewöhnung hinderlich sein. Dasselbe gilt freilich auch vom Gegensatze, von der übertriebenen Milde und Nachsicht, welche zwar nicht einschüchtert, dafür aber die Schlaffheit, die Nachlässigkeit und Willensschwäche überhaupt begünstigt, ohne das Kind zum rechten Bewußtsein seiner Kräfte kommen zu lassen. — Die Uebung in bereits erworbenem Können ist in so fern von bedeutendem Einflusse auf den Willen, als sie die Fertigkeit erzeugt, damit aber es dahin bringt, daß die Thätigkeit eine freie und freudige wird und Befriedigung gewährt. Es ist ein Unglück, daß manche Lehrer in übergroßer Hast schon zu neuen Thätigkeiten (z. B. im Rechnen, Schreiben 2c.) schreiten, ehe die vorangegangenen durch fleißige Uebung zur Fertigkeit gesteigert worden sind, woher es denn kommt, daß die Kinder in Allem stümpern und mit ihren mangelhaften Leistungen nur sich und den Lehrer quälen. Nur das werden die Kinder in ihrem späteren Leben gerne wiederholen, nur zu dem freudig zurückkehren, worin sie es zur Fertigkeit gebracht haben; hieraus erklärt es sich aber auch, warum so Vieles späterhin wieder verlernt und bald ganz bei Seite geschoben wird.

Es ist hier der Ort, auch der häuslichen Aufgaben noch zu gedenken. Sie können zunächst keinen anderen Zweck haben, als daß die Kinder Neues, was ihnen demnach bisher unbekannt gewesen, ihrem Gedächtnisse fest einprägen, also auswendig lernen, oder daß sie bereits Gelerntes sich noch fester einprägen, demnach wiederholen, oder daß sie endlich bereits erworbene Fertigkeiten in einzelnen Thätigkeiten steigern, sich also üben.

Wenn wir es festhalten, daß die Volksschule die allgemeinsten, für's Leben in Kirche und Staat nothwendigsten Grundlagen zu geben hat, und daß der Elementarschüler lernen soll, um zu können und zu üben, daß Verstand und Herz des Zöglings

zwar gebildet, daß aber an diese Bildung zugleich die Anwendung und Ausübung gereihet werden soll; so dürfte es keinem Zweifel unterliegen, daß die Art der häuslichen Beschäftigungen, welche darin besteht, daß Neues, bisher Ungewußtes und Ungekanntes dem Gedächtnisse eingeprägt werde, daß also das sogenannte Auswendiglernen an sich fremder Stoffe nur in selteneren Fällen für jene Kinder gehört, welche unsere einfachen Volksschulen besuchen, und daß damit zugleich die Zwecke und Kreise dieser Schulen überschritten werden. Der Lehrer hat vielmehr sein Streben so einzurichten, daß die Schule den eng abgesteckten Kreis der Kenntnisse schon vorher durch das lebendige Wort den Kindern nahe legt und befreundet, und daß das Maaß des zu erwerbenden Wissens nie so groß werde, daß die Schule unbedingt auf diese Art des häuslichen Fleißes bauen müsse. Wo dieß geschieht, da überschreitet man in der Regel die eigentliche Aufgabe der Volksschule zu Gunsten der Eitelkeit, und es ist nicht zu leugnen, daß zumeist die sogenannten Realien (Geschichte, Geographie 2c.) die nächste Veranlassung geben. (Vergl. §. 45.)

Anders ist es mit der Wiederholung. Hiermit betreten wir allerdings das Gebiet der häuslichen Aufgaben, auf welchem auch die Volksschule zu Forderungen berechtiget ist. Ueberall, wo der Lehrer bereits seine Pflicht gethan und demgemäß die Schüler zum möglichen Verständnisse oder zur Erkenntniß und Beherzigung geführt hat, da kann und darf er die Forderung stellen, daß ihm der häusliche Fleiß bewahren und erhalten helfe. Was in der Religionslehre zu Kopf und Herzen gedrungen, was in anderen Gegenständen als Regel erkannt und aufgefunden, das soll und kann sich der Schüler durch häusliche Wiederholung fest ins Gedächtniß einprägen und zwar auch in einer bestimmten, festen Form, damit er es aus der Schule hinausnehme ins Leben und dort zum zeitlichen und ewigen Gewinn verwende.

Von noch höherer Bedeutung für den häuslichen Fleiß sind endlich die Uebungen, mittelst welcher die Schüler bereits erworbene Fertigkeiten zur möglichsten Sicherheit steigern und damit jene Gewandtheit erwerben sollen, welche die Ausübung zu einer freudigen und willkommnen macht. Gerade hier haben es

oft die Lehrer darin verfehlt, daß sie nicht wußten, Unterweisung und Uebung in das richtige Verhältniß zu setzen, und daß sie in der Täuschung befangen blieben, mit der ersteren sei schon Alles gethan. Das ist ja dem Knaben oft genug gesagt, er hat die Regel oft genug gehört und sogar auswendig gelernt, hört man den Lehrer alsdann zu seiner Entschuldigung sprechen, aber der Fehler liegt gerade darin, daß zwischen Lernen und Thun noch eine große Kluft befestiget ist, und daß leider versäumt worden, die Regel auch in Ausübung zu bringen. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß hiemit besonders auf das Rechtschreiben, den schriftlichen Gedankenausdruck und das Rechnen hingezielt wird, und daß diesen Gegenständen ganz vorzüglich die unterstützende häusliche Uebung gesichert bleiben soll.

§. 50. Bei der Ertheilung häuslicher Aufgaben ist ferner zu beachten, daß die Volksschulen oft auch Armenschulen sind und vorwiegend von Kindern aus den niederen, minder wohlhabenden Ständen besucht werden. In diesem Falle ist wohl zu erwägen, daß schon die Kinder ihr und der Eltern Brot mit verdienen müssen, daß ihnen das Haus daher nicht selten die schwersten Arbeiten auferlegt, und daß die Eltern es der Schule sehr übel nehmen würden, wollte diese die Arbeitskräfte der Kinder und die Zeit nach und vor dem Unterrichte vorzugsweise in Anspruch nehmen. Ebenso muß der Lehrer wohl bedenken, mit welchen Schwierigkeiten die Kinder armer Eltern oft bei der Anfertigung häuslicher Aufgaben zu kämpfen haben. Da fehlt es oft an nicht mehr als an Allem, an Licht, an Tinte und Feder und einem Plätzchen am Tische, und das, was vorhanden ist, erscheint nur geeignet, Muth und Arbeitsfreudigkeit zu unterdrücken. Das wird aber gar leicht, insbesondere von jüngeren, noch unerfahrenen Lehrern vergessen, welche deßhalb mit ihrem Tadel und ihren Strafen oft tief in die Herzen der Kinder einschneiden und nicht bloß diesen schmerzliches Unrecht thun, sondern auch die Eltern mit der Schule verfeinden. Es ist dringend nothwendig, daß der Lehrer bei seinen häuslichen Aufgaben auch die häuslichen Verhältnisse seiner Schüler beachte und deßhalb zu gewissen Zeiten des Jahres lieber gar keine Arbeiten verlange. Ebenso wird

er alle solche Aufgaben zu vermeiden haben, deren Anfertigung einen Kostenaufwand für Schreibmaterialien erfordert und dabei erwägen, daß den Armen oft schon eine Ausgabe von wenigen Pfennigen drückt. Gerade in dieser Hinsicht können Schiefertafel und Griffel vortreffliche Dienste leisten und manchen Bogen Papier, manche Feder sparen, ohne deshalb den Zweck der Uebung zu beeinträchtigen.

Allen Lehrern ist übrigens auch in Betreff des Maaßes der häuslichen Aufgaben Sparsamkeit und Beschränkung anzurathen. Versäumt es der Lehrer hierin, so ist Flüchtigkeit in den Leistungen, oder Muthlosigkeit und Versäumniß eine nahe liegende Folge, welche wieder zu Strafen nöthiget, die Lehrer und Kinder verstimmen und dem ganzen Schulleben seinen heiteren Character nehmen. Das „Allzuviel" verleitet außerdem zu Unredlichkeiten aller Art und wirkt daher auch höchst nachtheilig auf die Willensbildung ein.

Wenn schon früher hervorgehoben wurde, daß Uebung und Wiederholung ein wesentlicher Zweck bei der Ertheilung häuslicher Aufgaben sind, so knüpft sich hieran die sehr einfache Wahrheit, daß nur das wiederholt und geübt werden darf, was man schon „kann", aber noch zu größerer Fertigkeit bringen will. Dennoch scheint die Ermahnung nicht überflüssig, nur solche häusliche Aufgaben zu geben, von denen man die völlige, auf gewisse Voraussetzungen gestützte Ueberzeugung hat, daß sie von den Kindern ohne fremde Hülfe gelöst werden können. Man fehlt in dieser Hinsicht leichter als man denkt, und um so eher, je mehr die Herzenswünsche mancher eifrigen Lehrer der ruhigen Erwägung vorauseilen. Es ist eine große Plage für Kinder, wenn sie Aufgaben erhalten, denen ihre Kräfte noch nicht hinreichend gewachsen sind. Sie verschieben alsdann ihre Pflicht, gehen mit Zagen und Unlust ans Werk, suchen sich fremde Hülfe zu verschaffen und bringen endlich etwas zu Stande, was halb schlecht und halb erlogen ist. Häufig tritt der Fall ein, daß sich die Kinder in solcher Noth auch Hülfe suchend an ihre Eltern wenden. Hiemit setzen sie diese aber oft in Verlegenheit oder erregen deren Unwillen. Der Vater denkt, daß er sein Kind ja deßhalb

in die Schule schicke und Schulgeld zahle, daß es etwas lerne. Er glaubt hiemit seine Schuldigkeit gethan zu haben, und soll nunmehr dennoch den Lehrer spielen, vielleicht zu einer Zeit, wo er ruhebedürftig, zerstreut oder mit anderen Dingen geplagt ist. Kann er aus Unkenntniß der Sache nicht helfen, so vermehrt dieß seine Mißstimmung gegen die Schule; ist er im Stande zu helfen und thut ers wirklich, so liegt wieder die Gefahr nahe, daß er in einer ganz anderen Weise die Sache anfaßt, als der Lehrer wünscht, sich dabei gar nicht um des Letzteren Methode bekümmert und somit die Zwecke der Schule nicht fördert, sondern hindert. Es ist außerdem leicht möglich, daß die Eltern unter solchen Bedrängnissen noch Aeußerungen des Unmuthes thun, welche wie giftiger Thau auf die Seelen der Kinder fallen und diesen einen Theil der Achtung gegen ihren Lehrer und die Schule rauben. Wird aber die erbetene Hülfe von den Eltern verweigert, dann sucht sie das geängstigte Kind an anderen Orten, bei reiferen und älteren Mitschülern, bis es ihm endlich, oft gestoßen und hart zurückgewiesen, noch gelingt, die Arbeit möglichst eilfertig abzuschreiben. Nicht gar selten haben solche Bedrängnisse Schulkinder zu argen Betrügereien verleitet und dazu beigetragen, ihren Character zu verderben. Insbesondere finden Mißgriffe in der Wahl häuslicher Aufgaben bei den Uebungen im schriftlichen Gedankenausdrucke statt, und es ist kaum glaublich, welche Fehler in dieser Beziehung selbst von anerkannt besseren Lehrern begangen werden. Die vornehme Auffassung des Gegenstandes verwirrt den Blick und ist noch immer Hauptursache, daß manche Lehrer den Kindern ihre Aufgaben hinwerfen, als wollten sie sagen: Sehet meinetwegen zu, wie ihr damit fertig werdet! — Sie ist die Ursache, daß Lehrer in der Wahl des gänzlich unvorbereiteten Stoffes viel zu hoch greifen und zugleich das billige Maaß einer häuslichen Arbeit überschreiten. Was Wunder, wenn die Kinder unter solchen Umständen Wegelagerer werden, die überall herumsuchen, überall bitten und fragen, um eine Aufgabe zu lösen, die ihnen eine widerwärtige Last ist.

§. 51. Aber selbst solche Lehrer, welche in der Wahl ihrer Aufgaben Maaß und Ziel zu halten wissen, und dabei die Fähig-

keiten und häuslichen Verhältnisse der Kinder sorgfältig beachten, fehlen oft darin, daß sie die häuslichen Arbeiten nur einer flüchtigen und höchst oberflächlichen Beachtung würdigen und mehr darauf sehen, daß sie gemacht, als wie sie gemacht worden sind. Sie entschuldigen die oberflächliche Durchsicht und flüchtige Beachtung mit der großen Anzahl von Schülern, mit sonstigen gehäuften Berufsarbeiten und der Erschöpfung, welche das Schulhalten verursacht. Wenn diese Entschuldigung oft auch begründet sein mag, so bleibt es doch immer wahr, daß häusliche Arbeiten ohne sorgfältige Beachtung und Correctur stets bedenklich sind, weil sie die Kinder gar leicht zur Flüchtigkeit und Nachlässigkeit gewöhnen und oft noch die Folge haben, daß Falsches statt des Richtigen eingeübt wird. Darum muß immer als Regel gelten, lieber recht wenig aufzugeben und dieß Wenige genau zu prüfen, als Vieles zu fordern, um es nur mit flüchtigem Blicke abzufertigen. In vollen Schulklassen steht übrigens noch in so fern eine Aushülfe zu Gebote, als er die ältesten, reifsten Schüler zu Correctoren benutzen kann und sich selbst nur die letzte Durchsicht vorbehält. Diese darf jedoch unter keiner Bedingung fehlen, wie es denn überall festzuhalten ist, daß der Lehrer stets Lehrer bleiben muß und nicht von den häuslichen Aufgaben erwarten darf, was er selbst in der Schule versäumt hat. Lieber gar keine häuslichen Augaben, als deren zu viele oder solche, welche nicht in der Schule sicher vorbereitet worden sind, und mit den Fähigkeiten und der häuslichen Lage der Kinder im Mißverhältnisse stehen.

Zur Bildung des Willens trägt auch noch wesentlich die Gewöhnung zum reinlichen, möglichst aufmerksamen und guten Schreiben aller Aufgaben, zur angenehm ins Auge fallenden Einrichtung und Haltung der Bücher und zur ordnungsmäßigen, anständigen Verrichtung jeder Thätigkeit bei. Dadurch wird eine Frucht fürs ganze spätere Leben erzielt. Es muß als streng festzuhaltender Grundsatz gelten, daß der Schüler Alles, was er an Aufgaben leistet, so gut macht, als es irgend in seinen Kräften steht, und daß keine Arbeit das Gepräge der Unsauberkeit und Nachlässigkeit tragen darf. Nur da ist wahre Freude und inniges Genügen

an der Arbeit, wo dieser Grundsatz zur Ausführung kommt. — Fünf Minuten länger Zeit, und die Arbeit wäre zur Zufriedenheit geworden! Das muß man schon dem Kinde vorhalten, ihm aber auch die Zeit gönnen, welche zu einer seinen Kräften entsprechenden guten Arbeit nöthig ist. Uebereilung verträgt sich nicht mit dieser Forderung. Es gibt Lehrer, welche z. B. bei den Dictirübungen ganz vergessen, daß sie Kinder vor sich haben, und welche mit einer Eile und Hast dictiren, die nothwendig zum Schlechtschreiben und zur Unsauberkeit führen muß. Wenn der Lehrer consequent ist, niemals von obigem Grundsatze zu Gunsten Einzelner abweicht und jede unzweifelhaft nachlässige Arbeit nochmals anfertigen läßt, dann wird er bald die Kinder dahin bringen, daß sie stets mit Aufmerksamkeit arbeiten und sich selbst keine Flüchtigkeit oder Unsauberkeit verzeihen.

Für das Leben, ja sogar für die Moralität, ist dadurch vieles gewonnen! Je weniger vielleicht das elterliche Haus in solcher Hinsicht der Schule vorarbeitet, desto mehr ist es gerade Pflicht des Lehrers, darauf hinzuwirken, daß jede seiner Aufgaben, daß jede Arbeit der Kinder auch eine sittliche Handlung sei und demgemäß von ihnen betrachtet und geschätzt werde.

§. 52. Es kann nicht fehlen, daß das Leben der Kinder in der Schule, daß ihre Thätigkeit und ihr Betragen oft zu **Tadel, Strafen** und **Belohnungen** nicht bloß Anlaß geben, sondern diese auch geradezu nothwendig machen.

Was den Tadel angeht, so ist zunächst darauf aufmerksam zu machen, daß dieser um so wirksamer ist, je mehr der Lehrer sich durch seine gesammte Persönlichkeit die Liebe und Achtung der Schüler erworben hat, und daß er ohne diese, gleich dem Lohne und der Strafe, höchstens äußerlich regeln und zwingen, nicht aber eine innerliche Besserung und Erhebung bewirken kann. Dabei ist jedem Lehrer dringend anzurathen, daß er bei allem, namentlich die Aufmerksamkeit und die Arbeiten der Kinder betreffenden Tadel mit sich selbst zu Rathe gehe und sich prüfe, ob er es nicht etwa selbst ist, der den Tadel verdient und durch eigenes Versehen und durch pädagogische Mißgriffe die Kinder zu jenen Fehltritten hingeführt hat, welche er zu rügen

im Begriffe steht. Es ist gar nichts unmögliches, gar nichts so seltenes, daß der Lehrer die Fehler, welche er tadelt, selbst an sich hat und den Schülern vors Auge führt. — Je mehr es übrigens dem Lehrer gelungen ist, die Forderungen der Schule mit der Religion und höheren Bestimmung des Menschen in Einklang zu bringen, je mehr das ganze Schulleben und die gesammte Persönlichkeit des Lehrers auf religiösem Grunde stehen, desto tiefer wird der Tadel einwirken und dem Schüler das drückende Bewußtsein beibringen, daß er hinter seiner Bestimmung und der ihm von Gott gesetzten Aufgabe zurückgeblieben ist.

Jeder Tadel werde übrigens kurz ausgesprochen und gestalte sich nur nicht zu einer Strafpredigt. Je schwächer die Lehrer sind, desto mehr scheinen sie, gleich den schwachen Müttern, zu solchen Strafpredigten geneigt. Noch viel weniger jammere man beim Tadel über die Verdorbenheit der Kinder oder erinnere sie an den Aerger, den sie ihrem guten Lehrer verursachen. Appellationen an das Mitleid der Kinder verfehlen ganz ihren Zweck; der Schwache respectirt nur den Starken!

Aller erbitternde, das Gelächter der Mitschüler erregende Spott ist beim Tadel um so mehr zu vermeiden, da auch dieser nur ein Ausfluß der Liebe des Lehrers sein und den Geist athmen soll, welcher Ephes. 6, 4 bezeichnet wird, wo es heißt: „Und ihr Väter erbittert eure Kinder nicht, sondern erziehet sie in der Lehre und Zucht des Herrn.“ Die Gewohnheit mancher Lehrer, bei vorkommenden Anlässen mit sämmtlichen Kindern in Bausch und Bogen zu zanken und sie alle ohne Ausnahme zu tadeln, ist sehr übel und wirkt niemals Gutes. Schuldige werden dann mit den Unschuldigen betroffen, und die ersteren in diesem Bewußtsein desto gleichgültiger gegen den verdienten Tadel, während die letztern sich durch den unverdienten mißgestimmt fühlen und Zweifel über die Gerechtigkeit und den Scharfblick ihres Lehrers empfinden. Leider hört man auch bisweilen den Lehrer die Rolle eines Unglückspropheten übernehmen und den Kindern voraussagen, daß sie unnütze Glieder der menschlichen Gesellschaft werden müßten, daß es ihnen einstens gewiß schlecht gehen, daß sie Bettler, Tagediebe ꝛc. werden würden. Machten solche Reden

Eindruck, so müßten sie den Zögling entmuthigen oder zum Trotze und Widerwillen gegen den Propheten verleiten; aber zum Glück gehen sie an der sorglosen Kindesnatur leicht vorüber. Niemals darf überhaupt ein Tadel entmuthigen, das Vertrauen des Kindes auf seine Kraft tödten und das edlere Selbstgefühl untergraben. Dieß hat der Lehrer besonders den schwächeren Schülern gegenüber stets zu beherzigen!

Wenn man nämlich darüber nachdenkt, wodurch wesentlich unsere Thatkraft gehoben und unser Eifer und Wille gestärkt wird, wenn man untersucht, worin geistiges und leibliches Wohlbefinden, muthiges und siegreiches Vordringen in einer Sache unterstützt werden, so kommt man bald zu dem Ergebniß, daß es neben der Kraft der hingebenden Liebe auch die Erhöhung und Erfrischung unseres Selbstgefühles ist. Habe Selbstgefühl und deine Worte werden ihres Eindruckes viel weniger verfehlen, deine That wird viel eher von Erfolge gekrönt und deine Arbeit dir jedenfalls leicht werden. Auch für die Erziehung und den Unterricht ist diese Wahrheit von Bedeutung, und sie wirft zugleich ein wesentliches Licht auf die Wirkungen des Lohns und der Strafe. Es gibt einen Unterricht, es gibt eine Erziehung, wo der Geist wahrer christlicher Liebe fehlt, und wo des Erziehers Handlungsweise nur eine ununterbrochene Reihe von Unterdrückungen des Selbstgefühles der Jugend ist. Dann fehlt der freudige Fortschritt, die offene, wahre Entwickelung und Bildung des Charakters, dann fehlt die frische Lust an der Arbeit. Wo aber der Erzieher und Lehrer es versteht, zur rechten Zeit und mit rechtem Maaße das Selbstgefühl des Zöglings zu wecken und zu steigern, da wird er nicht bloß die freudigste Lernlust wecken, sondern auch die Kraft stärken, und das Schwierige leicht, das Unmöglich scheinende möglich machen. Wenn der Knabe ermattet vor seiner Aufgabe sitzt und verzweifelnd die Feder zerkaut, so ist gewiß Alles verloren, wenn ihn der Vater oder Lehrer schilt und ihm von seiner Schwäche, Trägheit oder Dummheit vorspricht. Aber wenn er ihn auf früher schon besiegte Schwierigkeiten aufmerksam macht, wenn er ihm das Bewußtsein der Kraft zurückruft, und mithin sein Selbstgefühl

steigert, dann rafft er sich zusammen, und siehe da, die Arbeit gelingt. Und so ist's auch bei Handlungen der moralischen Selbstüberwindung!

Keine Kinderarbeit, keine Jugendleistung ist vollendet und tadellos, aber wir müssen es verstehen, neben dem Tadel, auch des Gelungenen mit Anerkennung zu gedenken, damit die Kraft wachse und das Selbstgefühl nicht unterdrückt werde. Jedes besiegte Hinderniß, jede erklommene Stufe erhöhen den Muth, aber sie thun dieß nur dann, wenn die Hindernisse wirklich und nicht bloß scheinbar besiegt, wenn jede neue Stufe wirklich selbst erklommen und nicht bloß mit Krücken erstiegen worden, und wenn mithin der Fortschritt ein wahrhaftiger und aufrichtiger ist. Darum ist auch die Wahrheit bei der Erziehung und dem Unterrichte von der höchsten Bedeutung, — ohne sie sind Lohn und Strafe gleichstarke Gifte!

§. 53. Der Christ, dessen religiöse Bildung nicht vernachlässiget und äußerlich blieb, wird sich der Ueberzeugung getrösten, daß eine höhere Gerechtigkeit waltet, daß zumeist schon hienieden die Tugend belohnt und das Laster bestraft werden, und er lebt in dem festen Glauben, daß es ein Gericht im Jenseits gibt, durch welches desfallsige Widersprüche ausgeglichen und Alle je nach ihren Werken durch den empfangen werden, von dem es heißt, daß er kommen wird, zu richten die Lebendigen und die Todten!

Das Kind kann diese Lebensanschauung noch nicht gewonnen haben, sein Glaube ist noch nicht tief, sein Wille noch nicht stark und geordnet genug, um den Versuchungen, welche Sinnlichkeit und Leichtsinn überall bieten, das Gegengewicht zu halten; aber eben deßhalb können Lohn und Strafen auch in keiner Schule ganz entbehrt werden. Sie sind das Positive, welches unabhängig vom Gefühle der Freude oder Unlust, wie diese die kindlichen Handlungen, je nach ihrem sittlichen Werthe zu begleiten pflegen, auch das höhere Gesetz zum Bewußtsein bringen.

Was nun zunächst die **Belohnungen** anlangt, so hat sich der Lehrer aufs sorgfältigste davor zu hüten, daß sie in der Form von Versprechungen in Aussicht gestellt und somit als

Zweck der treuen Pflichterfüllung auftreten. Ebenso sind alle künstliche und mit einer gewissen feierlichen Form ausgestattete Belohnungen in der Volksschule zu vermeiden. Das freundliche, anerkennende Wort des geliebten Lehrers, der Ausdruck einer freudigen Ueberraschung über etwaige gute Leistungen des Schülers müssen in den meisten Fällen vollkommen genügen. Ebenso ist ein mit der Schule vorgenommener Spaziergang, oder die Mittheilung einer ansprechenden, kindlichen Erzählung am Schlusse der Tages- oder Wochenarbeit eine ganz angemessene Belohnung. Dagegen ist ein häufiges Hinauf- und Hinuntersetzen schon um deshalb zu vermeiden, weil der höhere oder niedere Platz in der Schule nur das Ergebniß längerer Pflichttreue und ausdauernden Fleißes, nicht aber zufälliger Beantwortung von Fragen oder augenblicklicher Aufmerksamkeit sein darf, und weil man dabei stets zu berücksichtigen und zu unterscheiden hat, was von den Kenntnissen und Fertigkeiten des Kindes auf Rechnung seiner natürlichen guten Fähigkeiten oder seiner Ausdauer und seines Fleißes zu setzen ist. Unterscheidet der Lehrer in dieser Hinsicht nicht, so kann er oft äußerst entmuthigende und erbitternde Mißgriffe thun, welche ihn ungleich mehr an Vertrauen und Liebe verlieren, als gewinnen lassen.

Was die **Strafe** anlangt, so darf hier nie das natürliche und erziehliche Verhältniß zum Kinde außer Acht gelassen werden. Jede Strafe muß so ertheilt werden, daß das Kind fühlt und erkennt, der Lehrer strafe im Auftrage und Sinne eines höheren Richters, zwar ernst und streng, aber mit Trauer über die Nothwendigkeit. Damit ist zugleich darauf hingedeutet, daß die Forderung, der Erzieher solle beim Vollzuge der Strafe kalt und ruhig bleiben, größtentheils falsch ist. Er wäre dann in der That nichts weiter, als eine Verlängerung des Stockes. Eine edle Entrüstung, der Ausdruck gerechten Unwillens, Schmerz über die strafwürdige That, sind mit der Strafe nothwendig verbunden, sobald ein christliches Lehrerherz straft, und sichern dieser den nothwendigen moralischen Eindruck. Dagegen hat sich der Lehrer sorgfältig vor Leidenschaftlichkeit und jener Art der Strafe zu hüten, welche der Züchtigung das Gepräge einer Selbstrache

gibt. Eine solche Strafweise erbittert das Gemüth des Gestraften, anstatt ihn zu bessern. Jeder brave, wahrhaft religiöse Lehrer muß so strafen, daß er nicht zu erschrecken braucht, wenn im Augenblicke des Strafactes ein Vorgesetzter zu ihm heran träte, und daß er nicht vor seinem Bilde zurückbebte, wenn ihm Jemand während der Strafe einen Spiegel vorhielte.

Ueberall, wo der Lehrer straft, hat er die Individualität und die gesammten Verhältnisse des Kindes zu berücksichtigen, unter welche letztere auch der Gesundheitszustand und die häusliche Erziehung gehören. Umfassende und vollkommen erschöpfende Regeln lassen sich bei der Mannichfaltigkeit der Charaktere und Fälle nicht geben, und Vieles muß hierbei immer der richtigen Urtheilskraft und dem Gefühl des Lehrers, so wie einem gewissen pädagogischen Takte überlassen bleiben; allein wir werden dennoch bei der Aufzählung einzelner Strafen auch in dieser Hinsicht noch einige Winke geben. — Vor allem möge sich aber jeder Lehrer es merken und sich stets daran erinnern, daß die Zahl der Strafen, welche in seiner Schule nothwendig werden, mit dem Gewichte seiner Persönlichkeit, mit seiner eigentlichen Lehrerkraft und mit dem erziehlichen Einflusse des Unterrichtes in umgekehrten Verhältnisse stehen. Kurz gesagt: „Je mehr Strafen, desto schlechter die Schule und — der Lehrer!“ —

§. 54. Nach diesem Grundsatze wollen wir zunächst die körperlichen Strafen oder Züchtigungen erwägen. — Daß es viele Lehrer gibt, welche sie ganz entbehren können und des Stockes nicht bedürfen, um Ruhe zu erhalten, ist eine Thatsache, ebenso wie daß die christlichen Schulbrüder körperliche Strafen aus ihrem Erziehungssysteme ausgeschlossen und dennoch durchschnittlich Zucht und Ordnung in ihren Schulen haben. Wenn wir daher auch zugeben wollen, daß körperliche Strafen in unseren Volksschulen vorkommen dürfen, so sind doch jedenfalls diejenigen Lehrer im Irrthume, welche sich dem Glauben hingeben, daß sie darin durchaus vorkommen müssen.

Ebenso ist es ein Irrthum, wenn der Lehrer die Ansicht hat, daß die Kinder aus den untersten Ständen nothwendig nur deshalb in der Schule geprügelt werden müssen, weil sie zu Hause

häufig geschlagen werden. Gerade wenn letzteres der Fall ist, leuchtet es ein, daß sie abgestumpfter und gleichgültiger gegen dies Disciplinarmittel sind, und daß es die Aufgabe der Schule ist, ein anderes Erziehungsmittel an die Stelle zu setzen, wodurch des Kindes Ehrtrieb und sittliches Gefühl mehr angeregt wird. Wenn schon im vorigen Paragraphe gesagt wurde, daß eine Schule um so schlechter sei, je mehr Strafen darin vorkommen, so gilt dies noch viel entschiedener von körperlichen Züchtigungen. So viel steht ferner fest, daß Mangel an Vorsicht, daß Leidenschaft und Maßlosigkeit im Gebrauche der körperlichen Strafen, vielen Lehrern die Herzen der Eltern entfremdet und Anlaß zu Beschwerden und Untersuchungen gegeben haben, welche von den bittersten Folgen waren. Man denke sich als Lehrer nur selbst in die Lage und Empfindungen eines Vaters oder einer Mutter, welche ihr eigenes Fleisch und Blut von einem Fremden gezüchtiget sehen sollen. Durch die vielen geistigen und leiblichen Wohlthaten, welche Eltern täglich ihren Kindern erzeigen, durch die mannichfachen Opfer und Entsagungen, welchen sie sich um dieser Kinder willen fort und fort unterziehen, treten sie ihnen viel näher, und in ein viel unmittelbareres Verhältniß, als dies der Lehrer je thun kann, und wenn sie körperlich züchtigen, so züchtigen sie mit der dadurch gegebenen vollen Berechtigung eigentlich auch sich selbst. Mögliches Unrecht sogar wird durch diese innige Beziehung ausgeglichen und gar bald vom Kinde vergessen.

Darum soll der Lehrer bei jeder körperlichen Züchtigung doppelt vorsichtig sein, sowohl in Hinsicht auf das Maaß, als auch in Betreff der Art und Weise. Jede körperliche Strafe, die das Maaß überschreitet, zur Härte wird oder gar die Gesundheit des Kindes gefährden kann, ist des Lehrers und der Schule vollkommen unwürdig, denn sie entspricht nicht dem Charakter, welchen beide dem Kinde gegenüber behaupten sollen. Eine solche Züchtigung macht das Kind zum Sclaven, den Lehrer zum Despoten und lieblosen Unmenschen, und der Erzieher ist allemal schlecht, welchen nur die Rücksicht auf das rächende *weltliche* Gesetz von solchen Strafen zurückhält.

Was die Art und Weise anlangt, mit welcher körperliche Strafen zu vollziehen sind, so ist die Ruthe zunächst das passendste Werkzeug. Eine Schule, in welcher man Kantschuhe, Stöcke, Stricke und andere derartige Marterwerkzeuge findet, sollte am zweckmäßigsten geschlossen, oder der Lehrer daraus verwiesen werden, denn solche Apparate sind ein untrügliches Zeichen, daß in dieser Schule ein unsauberer, gemeiner Geist herrscht. Wird eine körperliche Züchtigung mittelst der Ruthe vollzogen, so muß dieß in einer durchaus anständigen Weise geschehen, so daß dadurch das Schamgefühl des Kindes niemals verletzt wird. Daher empfiehlt es sich auch, die Schläge auf den Rücken oder auf die flachen Hände zu geben. Alle umständliche, weitläufige, die Angst des Kindes steigernde Vorkehrungen sind dabei zu vermeiden, weil sie unnatürlich sind und der Strafe das Gepräge der wahrhaft väterlichen Züchtigung rauben. Die Strafe ist vielmehr unmittelbar rasch nach der ungesetzlichen Handlung und in einer Weise zu vollziehen, daß der Gezüchtigte und dessen Mitschüler immer bemerken können, daß den Lehrer die Anwendung dieses äußersten Mittels schmerzt. Sollte der Fall eintreten, daß außerordentliche Fehler, wie nachhaltiger Trotz, Unredlichkeit, Bosheit und dergleichen, eine sogenannte exemplarische, das heißt, außergewöhnlich strenge Züchtigung erforderten, so erscheint es zweckmäßig, diese nach Rücksprache mit dem Seelsorger als Lokal-Schulinspector und in dessen Beisein vorzunehmen. Wenn körperliche Strafen überhaupt nothwendig sein können, so sind sie es gerade da, wo roher frecher Trotz sich geltend zu machen sucht, und wo sich ein Ungehorsam hervorwagt, der als Resultat der Ueberlegung, nicht aber als Ergebniß kindlichen Leichtsinns oder natürlicher Schwäche erscheint.

§. 55. Wenn auch ein einzelner, wohl angebrachter Streich mit der Ruthe geeignet erscheint, hie und da dem Muthwillen oder der Unaufmerksamkeit sofort ein erwünschtes Ende zu machen, so sind doch körperliche Strafen, welche das Gepräge der Rohheit und Gemeinheit haben, wie z. B. Ohrfeigen, Haarzausen, Schläge mit der Faust, Ohrenreißen &c. durchaus zu vermeiden, und ein

guter Lehrer muß es sich zum festen Gesetze machen, sich dergleichen unter keinerlei Umständen zu gestatten. —

Zu den körperlichen Strafen kann man auch noch das Knieen lassen rechnen, welches in manchen Schulen früher so sehr an der Tagesordnung war, daß man oft ganze Reihen Knieender antreffen konnte. Davon abgesehen, daß eine solche Strafe den Verurtheilten zugleich an der Theilnahme am Schulunterrichte wegen der unbequemen, oft auch schmerzlichen Stellung hindert, und daß diese Strafe auch die Aufmerksamkeit der Mitschüler oft vom Lehrer abzieht; so ist sie auch schon deßhalb nicht zu billigen, weil dadurch ein Ausdruck der Demuth, ein äußerliches Zeichen der tiefsten Ehrfurcht gegen Gott, welches nur beim Gottesdienste und Gebete am rechten Platze ist, gemißbraucht und herabgewürdiget wird. Eine andere Strafe ist noch das sog. Nachsitzen, wodurch dem Kinde auf eine gewisse Zeit die Freiheit genommen wird. Zur Abbüßung dieser Strafe darf in der Volksschule zunächst niemals ein anderes Lokal als das Schulzimmer benutzt werden. Sodann gilt es noch als Regel, daß die nachsitzenden Kinder nie ohne Aufsicht und zweckmäßige Beschäftigung bleiben müssen. Ohne Berücksichtigung dieser Regel würde die Strafe nicht blos dem Muthwillen und Leichtsinn neue Nahrung geben, sondern auch sogar hie und da aufhören, eine Strafe zu sein und vielmehr Gelegenheit zu manchen unstatthaften Zeitvertreiben und Unterhaltungen gewähren. Es muß hierbei noch bemerkt werden, daß den Eltern der Kinder von der Strafe Nachricht zu geben ist, damit diese wissen, warum ihr Kind nicht zur gewöhnlichen Zeit nach Hause kommt, und zugleich erfahren, daß dessen Betragen tadelnswerth gewesen ist. Bedenklich erscheint es immer, die an sich zweckmäßige Strafe des Nachsitzens übermäßig zu verlängern und wohl gar so einzurichten, daß das Kind dadurch dem Mittagsessen entzogen wird. Manche Kinder sind so schwächlich und zart, daß ein solches Fasten schlechterdings ihrer Gesundheit nachtheilig ist, aber auch diejenigen, welche einer solchen Entsagung ohne Nachtheil für den Körper unterworfen werden können, sind alsdann jedenfalls für den Nachmittagsunterricht verloren, weil ihre Aufmerksamkeit

und ihre Gedanken dann mehr beim künftigen, heftig ersehnten Genusse von Speise und Trank, als beim Unterrichte sind.

Die Strafe des Nachsitzens wird am natürlichsten da Anwendung finden dürfen, wo das Kind seine Arbeiten entweder gar nicht oder mit unverkennbarer Nachlässigkeit angefertigt hat. Die Zeit des Nachsitzens ist alsdann zugleich eine Zeit des Nachholens und Bessermachens.

In manchen Schulen gibt es eine sogenannte Strafbank, auf welcher der Lehrer Kindern, mit denen er unzufrieden ist, für gewisse Zeit ihren Platz einräumt. Wenn diese Strafe der Absonderung natürlich angewendet wird, also namentlich da, wo Kinder ihre Nachbarn durch Muthwillen und Schwatzhaftigkeit in der Pflichterfüllung wiederholt stören, so ist sie zulässig und zweckmäßig. Ist es jedoch irgend möglich, so stelle man diese Strafbank im Schulzimmer so, daß die übrigen Kinder ihr den Rücken zuwenden, und daß nur der Lehrer dem Gestraften in das Gesicht sehen kann. Man vermeidet damit, daß der Anblick der abgesonderten Kinder die Aufmerksamkeit der übrigen beschäftiget und vom eigentlichen Unterrichte ablenkt. Der Strafbank schimpfliche Namen, wie z. B. Eselsbank rc. zu geben, ist durchaus unzweckmäßig.

Die Strafe des Heruntersetzens darf nur in der obersten Abtheilung und auch da nur sehr sparsam Anwendung finden, wenn sie den rechten Eindruck machen soll. Sie sollte nicht nach Einzelnheiten, z. B. nach einmal nicht beantworteter Frage, nach einmal falsch gelöster Aufgabe, sondern nur nach unzweifelhaft längerer Unaufmerksamkeit und Trägheit geschehen und damit Zufälligkeiten und der Willkühr möglichst entrückt werden. Im Ganzen genommen wird diese Strafe, namentlich das sogenannte Certiren, für unsere Volksschulen wenig Werth, Bedeutung und Segen haben, und jedenfalls ist sie beim Religionsunterrichte und bei Mädchen ganz unzulässig. Sie nährt den Geist des Hochmuths und der Selbstüberschätzung. Vom Obenansitzen wollte Christus, unser Herr und Meister, nichts wissen, ja er gebot seinen Jüngern, sich unten an zu setzen. Als Petrus in die herzlichen Worte ausbrach: Du bist wahrhaft Gottes Sohn!

empfing er kein Lob, sondern die demüthigende Weisung, daß nicht Fleisch und Blut, sondern der himmlische Vater ihm solches offenbaret habe. Als die Jünger einst um den Vorrang stritten, zeigte er ihnen ein Kind als Vorbild! — Behandeln wir denn die Kinder also, daß dieser Demuthssinn nicht getrübt werde. Dagegen kann die Zurückversetzung in eine niedere Abtheilung, sobald sie nur vollkommen gerechtfertiget und von der Nothwendigkeit geboten ist, auf manche Eltern und Kinder einen tiefen Eindruck machen und namentlich zu einem geregelteren Schulbesuche beitragen.

Bei der Verhängung von Strafen richte sich übrigens der Lehrer so wenig als möglich nach den Anzeigen und dem Zeugnisse der Mitschüler des zu Bestrafenden, und verlasse sich vielmehr hauptsächlich auf seine eigenen Beobachtungen und Wahrnehmungen. Alle Angebereien sind mißlich und können auf den Character der Kinder nachtheilig einwirken. Auch die Gewohnheit mancher Lehrer, für die Zeit vor der Eröffnung des Unterrichtes und für die Zwischenpausen sogenannte Aufseher zu bestellen, ist sehr zweifelhaft, meist aus der eigenen Bequemlichkeit der Lehrer hervorgegangen und im Ganzen durchaus nicht zu empfehlen. Thun die Aufseher ihre Pflicht, so ernten sie oft den Haß und die Abneigung ihrer Mitschüler; aber ein solches Amt kann auch den Inhaber zur Herrschsucht und Selbstüberhebung, ja zu Unredlichkeiten verleiten, und es ist nicht gerade selten, daß sogar Bestechungen statt finden, sollte auch das Mittel, um Gunst und Nachsicht zu gewinnen, nur ein Apfel sein! — Immer bleibe der Lehrer eben Lehrer, immer verlasse er sich auf sich selbst, und wenn er überall der erste und letzte auf dem Platze ist, wenn sein Auge mit Liebe und Sorgfalt wacht, dann braucht er keinen anderen Aufseher und Angeber.

§. 56. Dagegen kann und muß er oft Helfer oder Ordner gebrauchen, und es ist am Orte, über diese noch einiges zu sagen. Wie es kein schöneres Bild der Geschwisterliebe gibt, als wenn das Größere seinen Arm um das Kleinere schlingt und diesem bei den Arbeiten hilft, so wird auch die Schule durch zweckmäßig ausgewählte Helfer den Geist der Liebe,

Nachsicht und Geduld pflegen und somit erziehlich wirken können. Dazu kommt, daß in einer vollen Schule die wichtigen Zwecke der Uebung und Wiederholung durch jene Helfer wesentlich gefördert werden können. Beim Rechnen, Rechtschreiben (§. 51), mechanischen Lesen und beim Aufsagen von auswendig gelernten Lectionen sind sie besonders an ihrem Platze; aber der Lehrer wähle sie mit sorgfältiger Rücksicht auf den Character aus, verhüte Alles, wodurch Hochmuth oder Selbstüberschätzung genährt werden können, und entferne jeden Schüler sofort von diesem Amte, der dasselbe nicht in Liebe, Geduld und Selbstverleugnung verwaltet. Dabei halte er es stets unabänderlich fest, daß nur Uebung und Wiederholung, nie aber eigentlicher Unterricht zu den Obliegenheiten eines Helfers gehören. Ebenso darf diesem nie irgend eine Strafgewalt übertragen werden.

Wie das Amt eines Helfers zugleich ein Beweis des Vertrauens und eine Belohnung der Fortschritte ist, so soll auch das Amt der Ordner als eine Belohnung angesehen werden. Es gibt eine Menge kleiner Dienste im Schulleben, deren Besorgung nothwendig, aber auch bei verkehrter Verrichtung störend und zeitraubend ist. Dazu gehören z. B. das Austheilen von Federn, die Vertheilung und Einsammlung der Schreib- und Lesebücher, die Anfeuchtung des Schulschwammes, und die Reinigung der Wandtafel vor dem Unterrichte, die Herbeischaffung der Landcharten, Lesetafeln 2c. Alles dieß und noch anderes muß geschehen und zwar mit Pünktlichkeit und zur rechten Zeit, und der Lehrer thut wohl, diese Verrichtungen einzelnen Kindern zu übertragen. Diese müssen auch in den ihnen anvertrauten Geschäften eine Belohnung sehen und durch deren pünktlichste Besorgung nicht bloß sich selbst, sondern auch ihre Mitschüler an Ordnung gewöhnen. Sie werden sich stets früher in der Schule einzufinden haben, als die anderen Kinder und alle ihre Geschäfte möglichst vor der Eröffnung des Unterrichtes erledigen müssen. Eben weil ein solches Amt eine erziehliche Kraft hat und als Belohnung angesehen werden soll, wird der Lehrer auch seine Einrichtungen so treffen, daß dasselbe unter den Schülern der obersten Abtheilung von Zeit zu Zeit, vielleicht monatlich, wechselt, und daß es in

der Reihenfolge nur denjenigen wiederholt übertragen wird, welche durch ihre früher bewiesene Pünktlichkeit sich dessen würdig erhalten haben.

Diesen Ordnern wird es auch obliegen, das Aus- und Eingehen in den Zwischenpausen der Lectionen zu überwachen und die deshalb vom Lehrer festgesetzte Ordnung zu handhaben, wobei wir jedoch nicht außer Acht lassen dürfen, daß es des Lehrers Pflicht bleibt, die Zeit der Zwischenpausen und das Treiben der Kinder auf dem Schulhofe, besonders in Betreff des Anstandes und der Schamhaftigkeit, selbst sorgfältig zu überwachen. Lehrer, welche dies außer Acht lassen und mit Sorglosigkeit darüber hinwegsehen, verkennen ihre erziehliche Aufgabe in einem wesentlichen Punkte.

Ein gutes Mittel, in solchen Zwischenpausen dem sich an die Freiheit anknüpfenden Muthwillen und der Zügellosigkeit zu wehren, ist die Anordnung zweckmäßiger Spiele oder die Uebung im Exerciren mit der männlichen Jugend. Auf ein gegebenes Zeichen müssen alle binnen wenigen Minuten, geordnet nach der Größe, in Reihe und Glied stehen, um nach dem Commando ihres Lehrers militärische Wendungen, Märsche und Schwenkungen einzuüben. Wenn dies mit einem gewissen heitern Ernste, mit Ausdauer und methodisch geschieht, so kann man es binnen wenigen Monaten schon dahin bringen, daß die Knaben mit Festigkeit und Anstand exerciren, und daß ihre Uebungen dem Kinderfreunde ein nettes, ansprechendes Schauspiel gewähren. Daß dies den Kindern nicht bloß Vergnügen macht, sondern auch erziehlich auf sie einwirkt und ihnen namentlich eine anständigere Körperhaltung gibt, ist unzweifelhaft.

Es verdient hiebei noch bemerkt zu werden, daß es sich überhaupt als sehr zweckmäßig bewährt hat, wenn der Lehrer in die tagtäglich wiederkehrenden Beschäftigungen und Thätigkeiten der Kinder möglichst strengen Takt bringt. Dieser Takt ist der menschlichen Natur angeboren und erleichtert selbst dem Erwachsenen manche sonst anstrengende Beschäftigungen. Er ist aber auch zugleich eine Regel und als solche erziehlich. Das Herbeiholen der Bücher, das Aufschlagen des Lesebuches, das Aufstehen und

Fortgehen beim Schlusse des Unterrichtes ꝛc. läßt sich durch den Takt aus der Unordnung heraus bringen und zu einem anständigen, gleichmäßigen Geschäfte machen, wodurch allem unnöthigen Geräusch und Wirrwarr begegnet wird.

Die Pausen während der Unterrichtsstunden hat der Lehrer auch noch zur Oeffnung der Fenster und zur Durchlüftung des Schulzimmers zu benutzen, weil eine solche Maßregel wesentlich zur Reinigung der Luft und zur Erhaltung der Gesundheit beiträgt. Die Schulerziehung soll überhaupt auch dahin streben, die Gesundheit der Kinder zu erhalten; aber es ist nicht selten, daß Lehrer für eine solche wichtige Pflicht kein Auge und keinen Sinn haben. Zur unrechten Zeit öffnen sie z. B. Fenster und Thüren und setzen einzelne Kinder stundenlang der Zugluft aus, sie weisen oft den Kleinen im Winter ihren Platz zu nahe am Ofen an und setzen sie dadurch einer unnatürlichen Erhitzung aus, auf welche leicht eine Erkältung folgen kann. Nicht minder versäumen es manche Lehrer, auf eine gerade Körperhaltung beim Schreiben und Lesen zu achten und dadurch der Engbrüstigkeit und Kurzsichtigkeit zu begegnen. Hiebei darf nicht unbemerkt bleiben, daß die Strenge mancher Lehrer, mittelst welcher sie den Kindern, namentlich den kleineren, alles Hinausgehen während der Schulstunden durchaus nicht gestatten wollen, sehr bedenklich ist und sogar gefährliche Folgen für die Gesundheit haben kann. Ein solches Verbot darf nur bei ganz genauer Kenntniß der Individualität und der Körperbeschaffenheit des Kindes gegeben werden, und der Lehrer wird schon in den meisten Fällen am Besten thun, die Erlaubniß nicht zu verweigern, wohl aber auf baldigste Zurückkunft zu halten. Herrscht überhaupt Ordnung in der ganzen Schule, so wird ein Mißbrauch der Erlaubniß hinauszugehen gewiß nur sehr selten stattfinden.

§. 57. Ein anerkannter Schulmann hat einst die Frage, ob der Lehrer seine erziehliche Aufsicht und Wirksamkeit auch über die Schulstunden und die Schule hinaus zu erstrecken habe, in die Klasse der Pharisäischen: Ist es auch erlaubt, am Sabbathe zu heilen? (Matth. 12, 10) verwiesen. Wenn es auch in Städten zweifelhaft erscheint, die obige Frage unbe-

dingt mit „Ja" zu beantworten, so ist es doch auf dem Lande jedenfalls des Lehrers Pflicht, die gesammte Haltung seiner Schulkinder, mithin auch ihr Betragen außerhalb der Schule ins Auge zu fassen. Es kann dies auf dem Lande, wo des Lehrers Verhältniß zur ganzen Gemeinde ein ungleich innigeres ist, als in der Stadt, auch sehr leicht geschehen. Nothwendig ist dabei freilich, daß sich der Lehrer mit den Eltern möglichst in Verbindung setze und vorkommende Fehler der Kinder, sobald sie nicht auch unmittelbar ins Schulleben eingreifen, zunächst zur Kenntniß der Eltern bringt und durch diese rügen läßt. Ingleichem ist es dem Lehrer besonders anzuempfehlen, sich in Betreff der Einwirkung auf das Leben der Kinder außerhalb der Schule auch in Verbindung mit dem Ortsgeistlichen zu setzen und mit diesem in vollem Einverständnisse zu handeln. Wenn alsdann beide gemeinschaftlich wirken, so ist es keiner besonderen Schwierigkeit unterworfen, die Früchte des erziehlichen Schulunterrichtes auch außerhalb der Schule und im freieren Leben der Kinder zu pflücken und die ausgestreute Saat vor schädlichen Einflüssen zu bewahren.

Wenn übrigens ein Lehrer längere Jahre auf dem Lande in ein und derselben Gemeinde mit Liebe und Eifer gewirkt hat, dann tritt er nothwendig zu Jung und Alt in ein patriarchalisches, väterliches Verhältniß, welches die erziehliche Aufsicht ganz von selbst und natürlich über die Schulstube hinaus erweitert. Eine solche Erweiterung kann auch in Betreff der **Schulversäumnisse** von besonders wohlthätigem Einflusse sein und hier oft mehr vermögen, als polizeiliche Einwirkung. Der Lehrer hat dabei weniger und nur in selteneren Fällen mit den Kindern, desto mehr aber mit den Eltern zu thun, und er hat eben deshalb, weil letztere seiner unmittelbaren und strafenden Einwirkung entzogen sind, einen schweren Stand. Die Ursachen, warum Eltern ihre Kinder der Schule entziehen, sind verschieden, aber wohl zu beachten, wenn man nicht ungerecht sein und in den Gegenmitteln fehl greifen will.

Der Mangel an eigener Bildung, Stumpfsinn und Rohheit lassen den Segen eines guten Unterrichtes und die heilige Pflicht,

denselben den Unmündigen nicht zu verkümmern, oft nicht zum Bewußtsein kommen.

Selbst wenn manche Eltern auch die Schule für nützlich halten, so meinen sie doch, daß der auf die Wintermonate beschränkte Besuch hinreiche, und sie haben keinen Begriff davon, wie sehr die häufigen Versäumnisse des Lehrers Arbeit erschweren und unfruchtbar machen. Manche wieder suchen aus Eigennutz von den Arbeitskräften der Kinder Vortheil zu ziehen, andere wieder können bei ihrer großen Armuth die Hülfe der heranwachsenden Söhne und Töchter bei häuslichen und Feldarbeiten, bei der Krankenpflege, bei der Ueberwachung der kleinsten Kinder nicht entbehren. Seltener ist der Fall, daß Eltern auf dem Lande ihre Kinder aus übergroßer Zärtlichkeit, nur um ihnen geistige Anstrengung oder einen weiten, beschwerlichen Schulweg zu ersparen, zu Hause behalten, es sei denn, daß es an der Kleidung fehlt, welche nothwendig ist, um der Witterung zu trotzen.

Im Allgemeinen wirkt für die Schulversäumnisse wohl mehr Unverstand und häusliche Noth, als wirklich böser Wille, obwohl manche Eltern sich auch als unbeschränkte Herren ihrer Kinder betrachten, mit denen sie nach Gutdünken schalten können. Mit solchem Glauben bestreiten sie auch der Obrigkeit das Recht, einen geregelten Schulbesuch nöthigenfalls durch Zwangsmaßregeln herbeizuführen, und widerstreben hartnäckig den desfallsigen gesetzlichen Bestimmungen.

Solchem Uebel werden gute Geistliche, Lehrer und Schulen allmählich um so sicherer steuern, je mehr es ihnen gelingt, gute, fromme und einsichtigere Hausväter und Hausmütter heranzubilden. Bis dahin darf jedoch keineswegs die Willkühr herrschen; wo Religion und Vernunft nicht regieren, da muß das Gesetz mit seiner strafenden Nöthigung eintreten. Viel vermögen der Eifer und die freundlichen Bitten eines berufstreuen Lehrers, viel vermögen die Geistlichen, wenn sie nicht nur durch die öffentliche Predigt und den Beichtstuhl die Wichtigkeit der Schule und der Eltern heilige Pflicht zum klaren Bewußtsein bringen, sondern auch säumige Eltern durch gelegentliche Unterhaltung zur besseren

Erkenntniß leiten. Gegenseitige Achtung und Liebe zwischen Seelsorger, Lehrer und Gemeinde, so wie das Beispiel wohlgesinnter Gemeindeglieder machen oft strengere Maßregeln entbehrlich. Wo wirklich Noth vorhanden ist und die Verhältnisse der Eltern Rücksicht heischen, da wird diese Rücksicht, namentlich bei solchen, die noch Gefühl für ihre Pflicht und Sinn für Ordnung haben, jedenfalls mehr wirken, für die Zukunft mehr guten Willen erwecken, als unnachsichtliche Strenge. Dennoch ist es gut, auch in solchen Fällen mit Förmlichkeit und Ernst zu verfahren, weil sonst Dispensgesuche leicht sich zu sehr häufen möchten, und weil überhaupt das allzu leicht Errungene an Werth und Achtung verliert. Dabei versteht es sich von selbst, daß Lehrer und Geistlicher sich bei solchen Dispensen vollkommen unpartheiisch zeigen müssen und jeden Vorwurf unerlaubter Begünstigung aufs sorgfältigste zu vermeiden haben.

Möchten doch die Lehrer nie vergessen, daß sie überhaupt durch das Gewicht einer edlen, gewissenhaften Persönlichkeit außerordentlich viel zur Verminderung der Schulversäumnisse beitragen können. Vermögen sie, freudige Theilnahme am Unterrichte, frischen Eifer für denselben zu erwecken, die Schule und ihre Persönlichkeit den Kindern lieb und werth zu machen, zeigen sie überall unzweideutig, daß der Kinder Wohl und Wehe ihnen wahrhaft am Herzen liegt; dann werden wenigstens die meisten mit Freude kommen, sehr ungerne wegbleiben, darum selbst die Eltern bittend bewegen, daß sie jede unnöthige Versäumniß vermeiden. Auch über Unverständige vermag solch' kindliches Bitten viel, und es erweicht manches Herz, was dem Gesetze hartnäckig widerstrebt. In jedem Falle ist dies eine gerechtere und heilsamere Einwirkung auf die Eltern, als wenn man an den Kindern die Schulversäumnisse, welche zumeist ihre Eltern verschuldet haben, wohl gar mit körperlichen Strafen rächen und somit indirect die letzteren zwingen wollte, Schulversäumnisse deshalb abzustellen, um ihren Lieblingen Schmerz zu ersparen. Durch solche Maßregeln würde vielleicht der Zweck erreicht, zugleich aber auch das Verhältniß der Kinder zu den Eltern und zu dem Lehrer verrückt, das Gerechtigkeitsgefühl tief verletzt und Erbitterung erzeugt.

Mit vollem Rechte werden dagegen Zwangsmittel gegen solche Eltern eintreten müssen, welche sich der gesetzlichen Ordnung leichtsinnig oder böswillig entziehen. Schon zu Karls des Großen Zeiten wurden kirchliche Strafen über solche Eltern verhängt, welche ihre Kinder ohne dringende Noth dem Unterrichte entzogen. — Dergleichen Zwangsmittel sind ein nothwendiges Uebel, durch welches größeren Uebeln für Kirche und Staat begegnet wird, und der Lehrer hat sich in dieser Hinsicht streng und pünktlich an die von seiner Behörde erlassenen Verfügungen und gesetzlichen Bestimmungen zu binden. Immer wird aber vor Allem die Güte zu versuchen sein; Pfarrer und Schullehrer müssen zuvor Alles, was Weisheit und christliche Liebe vermögen und gebieten, versucht und fruchtlos angewendet haben, ehe die weltliche Obrigkeit gegen die pflichtvergessenen Eltern strafend einschreitet. Was weise Milde und frommer Eifer wirken können, nicht Viele mögen es unermüdet versuchen, aber man sieht es mit Freuden da, wo ohne Zwangsmittel die befriedigendste Ordnung herrscht, und wo der Lehrer voll heiliger Liebe das ist, was er in Christi Sinne sein sollte.

In Betreff der sogenannten Hütekinder, d. h. solcher Kinder, deren Armuth und Verlassenheit sie nöthiget, zur Erwerbung des eigenen Unterhaltes im Sommer in Dienste zu treten und namentlich das Vieh zu hüten, haben wohlwollende Behörden hie und da besondere Verfügungen erlassen, wodurch die Aufsicht über dieselben erleichtert, die Aufnahme in den Dienst aber erschwert und deshalb an die Bedingung geknüpft werden soll, daß die Kinder wöchentlich ein- oder einigemal die Frühschule besuchen, oder bereits lesen können. Es ist heilige Pflicht der Geistlichen und Lehrer, solchen Anordnungen mit Eifer und samaritischer Liebe entgegen zu kommen, und es sollte eigentlich keinem Lehrer erst gesagt werden müssen, daß auch diese, oft der gänzlichen Verwilderung anheim gefallene Kinder unter seine Obhut gehören, und daß er auch für ihre Seelen verantwortlich ist! Die Hauptsache bei der Einwirkung auf solche Kinder bleibt immer:

a. daß der Lehrer und Geistliche mit ihnen möglichst in persönlicher Beziehung und Verbindung bleiben, daß sie daher

b. auch nicht ganz dem Schulunterrichte entzogen werden und dem Gottesdienste und der christlichen Lehre beiwohnen,

c. daß für eine nützliche, anregende Beschäftigung dieser Kinder während des Hütegeschäftes gesorgt und damit dem Lungern und dem Müßiggange vorgebeugt werde.

Wie dieß erreicht werden könne, darüber lassen sich schwer allgemeine Bestimmungen treffen, und es wird dabei immer auf die lokalen Verhältnisse viel ankommen. Erreicht kann es aber werden, wo das Herz auf dem rechten Fleck ist und jene Liebe wohnt, die auch im ärmsten Kinde eine durch Christus theuer erkaufte Seele schätzt.

§. 58. Zum Schlusse dieses Abschnittes erübriget es noch, des Umstandes zu gedenken, daß in den meisten unserer Volksschulen die Geschlechter nicht getrennt unterrichtet werden, sondern gemeinsam, in einem Schulzimmer vereiniget, den Unterricht des Lehrers genießen. Wenn wir uns auch nicht in tiefere Erörterungen über weibliche Bildung und die Verschiedenheit der Entwickelung beider Geschlechter einlassen können; so liegt uns doch ob, darüber zum klaren Bewußtsein zu kommen, in wie weit diese Gemeinsamkeit des Unterrichtes auf die ganze Schuleinrichtung Einfluß übt, und in wie fern deshalb Rücksicht auf das eine oder andere Geschlecht zu nehmen sein wird.

Darüber, ob es zweckmäßiger sei, beide Geschlechter getrennt zu unterrichten und damit jedes Eigenthümlichkeiten besser zu beachten, ist vielfach gestritten, und dieser Ansicht die Behauptung entgegen gesetzt worden, daß auch die Schule nicht ängstlich eine Scheidung vornehmen solle, welche das Leben stündlich aufhebt und niemals, weder in der Familie noch im geselligen Verkehre, anerkannt hat. Man hat für den gemeinsamen Unterricht noch die Ansicht geltend gemacht, daß nur durch diesen und eine gemeinschaftliche Erziehung das Bewußtsein von der durch den Geschlechtscharakter bestimmten eigenthümlichen Sphäre eines jeden Geschlechtes und von dessen Pflichten gegen das andere ausgebildet werde, und daß gerade dieses Bewußtsein wiederum eines der zuverläßigsten Bewahrungsmittel gegen unnatürliche geschlechtliche Verirrungen sei.

Für unsere Volksschule sind solche Ansichten von untergeordneter Bedeutung. Wo der Unterricht höhere Forderungen stellt und sich über das Ziel des Elementar-Unterrichtes erhebt, da ist gewiß die Trennung der Geschlechter zweckmäßig, wie sie denn auch für diesen Fall meistens schon zur Ausführung gekommen ist. So ist es schon ganz in der Ordnung, wenn in kleinen Städten, wo drei Schulklassen sind, nur die unterste oder Elementarklasse beide Geschlechter umfaßt, die beiden oberen Klassen aber getrennte Parallelklassen für Knaben und Mädchen bilden. Hier haben wir uns nur an die Thatsache zu halten, daß in unseren Volksschulen, namentlich auf dem Lande, beide Geschlechter in ein- und demselben Raume meistentheils noch gemeinschaftlich unterrichtet werden. —

Daß in diesem Falle die Geschlechter räumlich von einander getrennt werden, daß wo irgend möglich, die Knaben die eine Seite des Schulzimmers, die Mädchen die andere einnehmen, ist eine durchaus nothwendige Einrichtung, ebenso wie streng darauf zu halten ist, daß Knaben und Mädchen nicht gleichzeitige Zwischenpausen haben und in einem wirren Durcheinander zur Verletzung der Schamhaftigkeit genöthiget werden. Dagegen ist es thunlich, ja es wird durch die Verhältnisse zur Nothwendigkeit, daß Knaben und Mädchen nicht bloß gemeinschaftlich unterrichtet, sondern daß auch die verschiedenen Abtheilungen zugleich von Knaben und Mädchen gebildet werden. Je jünger die Kinder an Jahren, desto leichter und natürlicher kann dies geschehen, wie denn auch bei den ganz Kleinen kaum die räumliche Trennung nach den Geschlechtern nothwendig ist.

Dagegen wird der umsichtige Lehrer ungeachtet des gemeinschaftlichen Unterrichtes von Knaben und Mädchen doch nicht ganz das Gleiche verlangen. Von der vorherrschend empfänglichen, der Unmittelbarkeit des Gefühles hingegebenen, mehr um das Kleine bekümmerten Natur des Mädchens verlange er nicht die derbe Frische, das laute Heraustreten aus sich selbst, die streng verstandesmäßige Auffassung, welche den Knaben auszeichnen. Im Allgemeinen muß für die erziehliche Behandlung festgehalten werden, daß bei dem Knaben die Selbstthätigkeit gekräftiget

werde, damit er der Außenwelt dereinst Widerstand leiste, während beim Mädchen die Sorge dahin gehen muß, seine Seele vor schlechten Eindrücken zu bewahren, da diese immer im weiblichen Gemüthe tiefer haften und, gleich Schmutzflecken auf Blumen, schwer auszutilgen sind. Darum wäre es auch doppelt gefehlt, wenn sich der Lehrer den Mädchen gegenüber plumper und roher Schimpfworte bedienen und eine die Sitte verletzende Behandlung oder Züchtigung gestatten wollte. Wenn manche Lehrer in dieser Hinsicht mit Leichtsinn verfahren, so mag es vielleicht mit daher kommen, daß sie sich selbst nie vollkommen in die Seele eines Mädchens hineindenken können, und daß ihre Erinnerungen aus der ersten Jugendzeit immer nur Erinnerungen aus einer Knabenseele sind. Darum ist namentlich in Hinsicht auf die Anwendung von Strafen große Vorsicht zu beobachten. Es ist eine in der Natur begründete Eigenthümlichkeit, daß schon die kleinen Kinder weiblichen Geschlechtes auf das Urtheil und die Achtung der Knaben viel geben, und wie ihnen Lob und Tadel eines männlichen Erziehers mehr gilt, als der eines Weibes, so empfinden sie auch jede vor Knaben ihnen zu Theil werdende Beschämung oder Strafe doppelt. Wenn der Lehrer dies mit Umsicht zu benutzen weiß, so ist ihm damit ein gutes Disciplinarmittel und ein mächtiger Hebel gegeben, um Sittlichkeit, Ordnung und frisches Streben zu fördern. Wenn körperliche Strafen im Allgemeinen schon mißlich sind und die größte Vorsicht und Leidenschaftlosigkeit fordern, so ist dies in Betreff der Mädchen wieder noch mehr der Fall, und ein Lehrer kann Alles verderben, in einem weiblichen Gemüthe unersetzlichen Schaden stiften, wenn er dasselbe durch entehrende, rohe körperliche Züchtigungen beschimpft und niederdrückt. Sollte es durchaus nothwendig erscheinen, auch bei einem Mädchen körperliche Strafen anzuwenden, so geschehe dieses stets nach der Schule und nur unter vier Augen oder höchstens im Beisein der Mitschülerinnen aus derselben Abtheilung. In einer gemischten Schule möchte dies Verfahren auch auf die Knaben Anwendung finden, da auch diese eine körperliche Züchtigung, welche über einen kurzweg gegebenen Ruthenstreich hinausgeht, ebenfalls vor den Mitschülerinnen doppelt empfinden.

Was die Ordner anlangt (§. 56), so können diese aus der Zahl der Knaben auch für die Abtheilung der Mädchen gewählt werden, nicht leicht aber umgekehrt. Wird den Mädchen ein solches Amt übertragen, so dürfen sie es nur wieder ihren Mitschülerinnen gegenüber verwalten. Ebenso ist es zulässig, daß ein Knabe als Helfer seine Thätigkeit auch auf die kleinsten Mädchen miterstrecke.

Der Lehrer möge sich übrigens seinen Schülerinnen gegenüber noch daran erinnern, daß gerade diese die aufmerksamsten Beobachter sind, und für anstößige oder lächerliche Manieren, für Nachlässigkeiten und Unreinlichkeit im Aeußeren ein sehr scharfes Auge haben.

Die Erfahrung lehrt, daß noch eine Bemerkung nicht überflüßig ist. Jeder Lehrer, namentlich aber jeder jüngere, vermeide es sorgfältig, die seinem Unterrichte anvertrauten größeren Mädchen anders, als dies unumgänglich nothwendig ist, zu berühren. Alles Streicheln, jede besonderes Wohlwollen zeigende Liebkosungen, so arglos und unschuldig sie auch an sich sein mögen, sind und bleiben unangemessen, entsprechen nicht der Stellung des Lehrers und verlieren leicht jene Unbefangenheit, welche eigentlich nur der väterlichen und mütterlichen Zärtlichkeit eigen ist!

VI.

Die Schule als Lehranstalt.

§. 59. Der Unterricht in der Volksschule soll der Jugend das geben, was als allgemeinste Grundlage für das bürgerliche und kirchliche Leben an Wissen und Können erforderlich ist, und dieses in einer Weise mittheilen, daß dadurch ebensowohl auf das Herz als den Verstand eingewirkt und der Schüler zur Selbstthätigkeit und freien Willensbestimmung angeregt werde. Was durch den Unterricht mitgetheilt wird, soll nicht gleich jenem Einen Talente in die Erde vergraben (Matth. 25, 15), sondern vielmehr angewendet werden und Frucht bringen für Zeit und Ewigkeit. Der Unterricht des Lehrers gibt zunächst einen Stoff oder schließt sich anwendlich an einen solchen an, muß aber auch diesen Stoff in einer solchen Weise geben, daß dadurch der Zweck des Unterrichtes erreicht werden kann. Bei unserer Betrachtung der Schule als Lehranstalt drängen sich daher alsbald die beiden Fragen auf: 1. **Was** soll in der Volksschule gelehrt werden? und 2. **Wie** soll es gelehrt werden? —

Das „Was?" oder die **Unterrichtsgegenstände** können sich zunächst auf die Außenwelt, auf die äußeren Gegenstände und Erscheinungen, auf ihre Reihenfolge oder ihr Nebeneinander, auf ihre Ursachen oder ihre Raumausdehnung und Zahl beziehen und der desfallsige Stoff aus diesem Gebiete entnommen werden. Es entstehen dann Geographie und Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre, Formen- oder Größenlehre (mit Zeichnen) und Rechnen.

Der Unterricht kann sich aber auch auf die innere Welt

des Menschen, sowohl auf die Art und Weise, durch welche er sein inneres, geistiges Leben kund gibt, als auch auf das Verhältniß beziehen, in welchem der innere Mensch zum Urquell seines Daseins, zu Gott, steht, und wir haben dann wieder zwei Unterrichtsgegenstände: Sprache (Lesen, Schreiben) und Religion. An den Religions- und Sprachunterricht schließt sich zugleich der Gesang, den wir ebensowenig wie das Zeichnen als eine selbständige Kunstleistung im Bereiche der Volksschule hinstellen möchten. Eine allgemeine Grundlage dieser Unterrichtsgegenstände kann der sogenannte Anschauungsunterricht gewähren, namentlich kann er die Grundlage für die sprachliche Bildung und die Realien werden. Es steht daher dieser Unterricht nicht als Selbstzweck da, sondern als Vorbereitung und Handbietung zu allen übrigen Lehrgegenständen. Er bewegt sich keineswegs in Abstractionen und Begriffen, wie die sogenannten (reinen) Denkübungen, sondern er ist ein frisches und erfrischendes Stück aus dem wirklichen Leben!

Man hat die Unterrichtsgegenstände der Volksschule auch noch anders eintheilen wollen, und zwar zunächst in solche, wo es sich um das Wissen handelt (Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre), und alsdann in solche, wo das Können vorherrscht, nämlich Sprache (Lesen, Schreiben), Rechnen, Singen und Zeichnen. Das Schwankende dieser Eintheilung liegt jedoch auf der Hand (§. 32).

Man hat in neuerer Zeit die Gegenstände, welche auf den Lectionsplan der Volksschule kommen sollen, auch in unbedingt und bedingt nothwendige geschieden. Zu den ersteren rechnet man alsdann Religionslehre mit biblischer Geschichte, Sprachlehre mit Lesen und Schreiben, Rechnen und Singen. Im Wesentlichen ist diese Eintheilung auch in den drei das Volksschulwesen betreffenden preußischen Regulativen vom 1., 2. und 3. Oct. 1854 festgehalten worden, und sie hat um so mehr ihre Berechtigung, als die Volksschule durch ein Vielerlei und zu weit gesteckte Grenzen nur an innerer Wahrheit und Tüchtigkeit, so wie an tieferer Bedeutung für das Leben verliert. Alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können,

sind nur etwas wirklich gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkte des erziehlichen Schullebens aufhört, Einfluß zu üben, eben weil es nur etwas Angelerntes war, das ist auch nicht ein wirklich Erreichtes, sondern in Beziehung auf das ganze Leben nur ein leerer Schein. Viele haben diesen Schein für Wahrheit genommen, und sich in seinem vorübergehenden Schimmer wohlgefällig bespiegelt! —

Die Frage: Was soll in der Volksschule gelehrt werden, ist nicht mit bloßer Aufzählung der Unterrichtsgegenstände ausreichend beantwortet, sondern es handelt sich dabei auch um den Umfang, um die **Begrenzung** des Unterrichtsstoffes. Erst wenn diese geschehen ist, kann die andere Frage, wie zu unterrichten sein wird, oder die **Methode** der einzelnen Unterrichtsgegenstände besprochen werden. Es wird sich alsdann darum handeln, nicht bloß im Allgemeinen die zweckmäßigste Art und Weise der Ertheilung des Unterrichtes und die dabei geltenden Grundsätze festzustellen, sondern auch bei jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande zu verweilen und speciell auf dessen Methode und Stoffanordnung einzugehen. Den Schluß dieses Abschnittes wird alsdann eine Darstellung der **Schuleinrichtungen** bilden, mittelst welcher der Zweck des Unterrichtes wesentlich gefördert wird, und welche als ein Ergebniß der richtigen Auswahl, Begrenzung und Methode des Unterrichtes zu betrachten sind. In diesem letzteren Abschnitte werden wir auch Gelegenheit haben, über die Aufstellung eines zweckentsprechenden Lectionsplanes, so wie über die Einrichtung von sogenannten **Halbtagsschulen** zu sprechen.

§. 60. Unabhängig von den im vorigen Paragraphe gegebenen Eintheilungen beginnen wir unsere Erörterungen über das „Was?" des Unterrichtes mit dem wichtigsten und ersten Unterrichtsgegenstande, mit der **Religion**. Wie die Schule ohne den durch ihr ganzes Leben und Sein hindurchziehenden religiösen Geist eher schädlich als nützlich werden müßte; so ist der Religionsunterricht überhaupt die Grundlage alles Unterrichtes und der strahlende Mittelpunkt, auf welchen sich jede andere Unterweisung stützen und beziehen soll. Wohl kann der

Religionsunterricht in der Volksschule und diese selbst mit aller Kraft ihrer regsten Wirksamkeit die religiöse Bildung nicht vollenden, aber sie kann und soll der Kirche, als der allumfassenden religiösen Heils- und Erziehungs-Anstalt, vorarbeiten und die Jugend so weit führen, daß sie sich als lebendiges Glied dieser Kirche fühlt und mit freier Selbstbestimmung an ihrer weiteren Leitung, Lehre und Gnadenwirkung Theil nehme. Darum ist der Stoff des Religionsunterrichtes zunächst so zu wählen, daß das Kind in Gott den Urquell seines Lebens erblicke und ihn in Erkenntniß seiner erhabenen Eigenschaften kindlich verehre und liebe. Es muß seine eigene erhabene Bestimmung, seine Ebenbildlichkeit Gottes und die damit gegebenen Kräfte und Fähigkeiten kennen lernen, aber auch einsehen, daß und wie diese Ebenbildlichkeit geschwächt worden ist, und welcher Widerstreit in ihm gegen Gottes Willen lebt. Es muß im Anschluß hieran die Heilsanstalten, welche Gott in seiner Barmherzigkeit getroffen hat, also die Erlösung durch Christum und die Stiftung der Kirche, so wie deren wesentliche innere und äußere Einrichtung kennen lernen, und somit befähiget werden, den engen und hochwichtigen Anschluß der Kirche und ihrer Heilsmittel (Sakramente) an das gesammte Leben von der Wiege bis zum Grabe, den wunderbaren und doch so leicht faßlichen Zusammenhang der kirchlichen Festreihe mit der Natur, der Geschichte und dem Menschenleben, so wie die symbolische Bedeutung des kirchlichen Ritus zu verstehen, in Verstand und Gemüth aufzunehmen und somit den äußerlichen Gottesdienst zugleich zum inneren, wahrhaft fruchtbringenden zu machen *).

Die Darstellung der Heilswahrheiten und unseres Verhält-

*) Ueberall darf übrigens beim Religionsunterrichte der Lehrer das Wissen nicht dem Ausüben unterordnen; der eigentliche Zweck aller Religionslehre bleibt immer die praktische Ausübung, die Anwendung der erlernten Wahrheiten auf das Leben. Bevor nicht, sagt ein frommer Kirchenfürst, auf diese wesentliche Seite des Unterrichtes derselbe, ja noch ein größerer Eifer gerichtet wird, als auf die Theorie der Religion, können wir uns nicht schmeicheln, daß unsere jungen Geschlechter christlichere Gesinnungen hegen werden, als wir sie bisher zum Unheile der Welt erlebt haben. Auch ein Ungläubiger, ein Heide, kann die gediegenste wissenschaftliche Kenntniß der christlichen Religion besitzen; er wird aber hierdurch

nisses zu Gott muß übrigens in der Volksschule noch eine anschauliche Begründung haben, welche zugleich dem Kinde zeigt, wie einerseits Gott von Anbeginn der Welt für das Heil der Menschheit gewirkt und diese zu sich herangezogen hat, und wie der Anschluß des Menschen an seines Schöpfers Willen ihn allein beglückt; wie aber auch andrerseits die Kirche als Heilsanstalt und in ihrer vollen Wirksamkeit den Menschen auf die

allein noch kein Christ. — Ich kann es mir nicht versagen, hier noch eine Stelle aus dem Julihefte 1854 der civiltà cattolica mitzutheilen. Hier heißt es in Betreff des Religionsunterrichtes: „Hat die Hinneigung zu Gott auf natürlichem Wege, — den festzuhalten die ganze Kunst der Erziehung ausmacht — sich mit sanfter Gewalt des Geistes bemächtiget, so wird sie allmählich mit allen dessen Kräften verwachsen, zur Angewöhnung, Ueberzeugung, Neigung, Leidenschaft werden, und die Beschäftigung damit dem Gemüthe Genuß und Trost bereiten. Somit werden dann die religiösen Uebungen ihre Quelle gleichsam in sich selbst haben und ein Bedürfniß, eine Befriedigung, eine Erfrischung sein für die Flamme, die im Innern glüht; nicht anders denn die Küsse, Umarmungen und ungekünstelten Liebesworte der Kleinen für die Mutter. Wehe jenen Erziehern, welche ihre jungen Pflegebefohlenen zu langen Gebeten und häufigen Religionsübungen nöthigen, die dem leichten Sinne ihres Alters unerträglich sind, und das um so mehr, wenn diese weichen bildsamen Gemüther nicht erschlossen werden der geheimnißvollen Lieblichkeit der Beschäftigung mit Gott, so daß sie deren himmlische Süßigkeit nicht empfinden können und nur körperlich, nicht auch geistig daran Antheil nehmen! Der junge Mensch verwechselt nur allzuleicht jene äußeren Uebungen mit der Religion selbst, und weil ohne Liebe, unterzieht er sich ihnen mit Ungeduld und Unwillen, faßt Abneigung gegen die Frömmigkeit, die Theilnahme am Gottesdienste und dessen Verwalter, wird, wenn er frei und Herr seines Willens geworden, nichts Eiligeres zu thun haben als alle unliebsame Erinnerung daran bei Seite zu werfen. Verstand und Hinneigung sind die beiden Pupillen, durch welche der Strahl des Glaubens und der Liebe in die Seele dringt, und diese von und für Gott geschaffene Seele, welche unruhig bleibt, bis sie sich in Ihn versenkt, kann auf die Dauer der milden Einwirkung des Lichtes sich nicht verschließen. Die Religion aber einflößen wollen lediglich durch äußere Uebungen, starre Vorschriften, Lohn oder Strafen, ist eine Thorheit, der es höchstens gelingen kann, Heuchler und Unwissende zu bilden, nicht aber das Gemüth mit himmlischen Tugenden zu schmücken und der Weisheit in ihm eine Stätte zu bereiten, in welcher sie gerne verweilt." — Mögen wir die beiden schädlichen Extreme: bloßes, kaltes Wissen, und todte, äußerliche Uebung demnach stets vermeiden! —

höchste Stufe sittlicher Vollkommenheit erhebt und gegen alle Drangsale und Versuchungen waffnet. Die biblische Geschichte, verbunden mit lebenvollen Bildern aus der Kirchengeschichte und mit einzelnen Lebensbeschreibungen der Heiligen bietet daher ebenfalls Stoffe für den Religionsunterricht in der Volksschule.

Hören wir, was in dieser Hinsicht der fromme Bischof Fenelon in seinem vortrefflichen Büchlein über die Erziehung der Töchter sagt. „Man muß suchen, spricht er, den Kindern mehr Geschmack für die biblischen Geschichten, als für andere Erzählungen beizubringen. Nicht etwa, indem man ihnen bloß sagt, sie seien schöner, sondern indem ihr ihnen die Schönheiten fühlbar macht, ohne weiter darüber zu sprechen. Macht es ihnen bemerklich, wie bedeutsam, einzig in ihrer Art, wunderbar, und doch voll Naturwahrheit und edeln Lebens sie sind. Die Geschichten von der Schöpfung, von Adams Fall, der Sündfluth, der Prüfung Abrahams, dem Opfer Isaaks, die Geschichte Josephs, Moses Geburt und weitere Schicksale, reizen nicht nur die Neugierde der Kinder, sondern sie offenbaren ihnen zugleich die Grundlagen der Religion und prägen dieselben ihrem Geiste ein. Man müßte die Wahrheiten der Religion schlechterdings nicht kennen, wenn man nicht einsähe, daß sie durchaus historisch sind. In einer Reihe wunderbarer Thatsachen finden wir ihre Gründung, ihre Dauer, alles dasjenige, was sie uns glauben und üben heißt. Gott, der den Geist, den er uns Menschen gab, am besten kennt, hat die Religion mit populären Thatsachen vermischt, die den Einfältigen, statt sie zu verwirren, vielmehr zum Verständnisse der hl. Mysterien dienen. Sagt z. B. einem Kinde, daß in Gott drei gleiche Personen nur ein einziges höchstes Wesen ausmachen. Es wird mit lauter Hörensagen und Wiederholungen die Worte wohl am Ende behalten; aber ich zweifele, ob es den Sinn (die Bedeutung) derselben faßt. Erzählt ihm aber dazu, Gott der Vater habe, als sein Sohn Jesus Christus sich im Jordan taufen ließ, die Stimme vom Himmel tönen lassen: Das ist mein geliebter Sohn ꝛc. und fügt hinzu, der heilige Geist sei in der schönen Gestalt einer Taube auf den

Erlöser herabgestiegen, so findet es die Dreieinigkeit ganz einfach in der Geschichte, die es nie vergißt. Hier sind drei Personen, die es der Verschiedenheit ihrer Handlungen wegen immer unterscheiden wird; ihr braucht ihm nur noch zu bemerken, daß alle Drei zusammen nur den Einen Gott ausmachen. Während daher die biblischen Geschichten den Unterricht aufzuhalten scheinen, befördern sie ihn um Vieles und benehmen ihm die Trockenheit der Katechismen, wo die Geheimnisse von den Thatsachen entblößt vorkommen. Auch sehen wir, daß man schon von Alters durch die Geschichten belehrte. Nicht der heil. Augustinus allein führte diese treffliche Art ein, Unwissende zu belehren, sondern es war dieses der allgemeine Gebrauch und die Methode der Kirche. Sie zeigte im Verfolge der Geschichte, daß die Religion so alt sei, wie die Welt, und daß schon im alten Testamente Jesus Christus, der im neuen herrscht, erwartet werde; und das ist die Grundlage des Religionsunterrichts*)."

Im letzten Schuljahre, vor dem Austritte ins Leben und wenn das ganze Religionsgebäude bereits in seinen Hauptzügen aufgerichtet ist (vergl. §. 27), müssen auch die Unterscheidungslehren genauer ins Auge gefaßt und die Kinder befähiget werden, darüber eine Rechenschaft geben zu können, wie sie ihrem Alter und ihrer Fassungskraft angemessen ist. Dies ist besonders da unerläßlich, wo die Bevölkerung confessionell gemischt und es demgemäß vorauszusehen ist, daß abweichende Ansichten und Widersprüche im späteren Leben ganz unvermeidlich sind. Die bisherigen Erfahrungen haben uns unzweifelhaft

*) Vortrefflich ist es, wenn der Lehrer durch Vorzeigung passender Bilder seinem biblischen Geschichtsunterrichte noch größere Anschaulichkeit und Eindringlichkeit geben kann. Sind die bildlichen Darstellungen gut, dann ist der Eindruck außerordentlich und spielt selbst noch in die Träume der Kinder hinein. Ganz besonders zu empfehlen sind: Katechetische Bilder zur Förderung des Religionsunterrichts in der Schule, herausgegeben vom k. k. Schulrathe M. A. Becker in Wien, in Commission bei Bermann 1855. Man sehe und freue sich! Wie sehr hat übrigens die Kirche schon früh das kindliche Herz verstanden, wenn sie Bilder aufstellte, Bilder an Kinder verschenkte! Gut, daß uns dieses Verständniß nicht ganz abhanden gekommen ist und jetzt wieder solch' schöne Früchte bringt.

darüber belehrt, daß ein muthloses, schwankendes und human scheinendes Uebergehen der Differenzpunkte nur zur Lauheit gegen jede positive Religion überhaupt führt, und daß diejenigen, welche dem Verschwimmen der verschiedenen Confessionen am entschiedensten das Wort redeten, unter Religionsunterricht eigentlich nichts anders verstehen konnten, als eine allgemeine Sittenlehre, welcher jeder feste Grund und Stützpunkt fehlte, und daß sie unter Religion ein nirgends existirendes Abstractum verstanden. Was ist wohl auch, sage ich in vollster Uebereinstimmung mit Möhler (Vorrede zur Symbolik), mit der Achtung gegen uns selbst, mithin auch gegen unsere Schüler, weniger zu vereinigen, als den eigentlichen Grund und Boden unseres höheren Lebens nicht auf das genaueste und sorgfältigste zu durchforschen und uns zu überzeugen, ob und in wiefern wir fest stehen, oder ob wir uns auf einer täuschenden Decke aufgestellt haben, die vielleicht einen ungeheuren Abgrund unter sich birgt? Wie ist es möglich, einen wahren und tiefgegründeten Seelenfrieden zu genießen, wenn man mitten unter großen, kirchlichen Gesellschaften, welche alle die religiöse Wahrheit rein und unverkümmert zu besitzen behaupten, beinahe gedankenlos dasteht, ohne irgend genügend unterrichtet zu sein.

Bei aller solcher Entschiedenheit ist es dennoch möglich, ja nothwendig, Möhler's weiterer Forderung zu genügen, welche darauf gerichtet ist, daß die Unterweisung über die Lehrverschiedenheiten recht schonend, milde und liebevoll ertheilt werde, mit aufrichtiger Wahrheitsliebe und ohne Uebertreibung, mit steter Einschärfung endlich, daß, wenn wir auch Verirrungen als solche abweisen müssen, da die reine Lehre Jesu und die evangelische Wahrheit das höchste Gut der Menschheit ist, wir doch eben durch unsere Kirche aufgefordert werden, alle Menschen um Christi willen mit Liebe zu umfassen und den ganzen Reichthum der christlichen Tugenden auch in Beziehung auf sie zu entwickeln*). Wir werden bei aller Entschiedenheit doch der nothwendigen Liebe gegen Andersglaubende keinen Abbruch thun, wenn wir

*) Im Nothwendigen Einheit, im Zweifelhaften Freiheit, in Allem Liebe! — Am Charfreitag betet ja auch die Kirche für Alle, welche noch außer ihr stehen.

selbst Liebe in uns haben; freilich aber giebt es auch eine Hervorhebung der Unterscheidungslehren, welche sich in Verleumdungen, Uebertreibungen, Bitterkeit und Spott gefällt, und diese Art der Hervorhebung nennt der sanfte Verfasser des Werkes: „Die Kirche in ihren Liedern" (Fr. Heinr. Schlosser) — mit Recht eine Saat des Hasses, und ein Verbrechen gegen die Gesellschaft, welches seine bittern Früchte tragen wird.

Bei Gelegenheit des Religions- und biblischen Geschichtsunterrichtes hat der Lehrer schließlich auch dafür zu sorgen, daß die wichtigsten, einen kurzen Inbegriff der Glaubens- und Sittenlehre bildenden Uebersichten und Sätze, so wie einzelne biblische Beweisstellen dem Gedächtnisse fest eingeprägt und dem Kinde als ein unverlierbarer Schatz, an den sich weitergehende Unterweisungen anknüpfen können, fürs ganze Leben mitzugeben. Auch verdient es nur Beifall, wenn der Lehrer einzelne Lieder und Bibelsprüche lernen läßt, die durch ihren Inhalt geeignet erscheinen, im späteren Leben Trost, Lehre und Ermunterung zu gewähren. — Es ist hier am Orte, noch einiges über das **Schulgebet** zu sagen*). Daß in einer christlichen Schule der Unterricht mit Gebet und Gesang beginnen und schließen muß, bedarf keines Beweises, denn wo christliches Leben herrscht, da ist eben das Gebet ein Bedürfniß, ein Athemholen der Seele. Wo sich solches Leben aber noch nicht zur Blüthe entwickelt hat, da soll die Schule ihre wesentliche Aufgabe gerade in der Hinwirkung auf Herstellung und Erweckung desselben erblicken und deßhalb das Gebet pflegen und üben. Der Lehrer, welcher dieses wichtige Gnadenmittel recht zu benutzen weiß, hat damit einen bedeutenden Erziehungsfaktor mehr gewonnen, und er kann überzeugt sein, daß es ihm manche Drohung und manche Strafe erspart und im Stillen eine Frucht im Kindesherzen treibt, die Gott und Menschen erfreut. Soll das Gebet jedoch diese lebendige Frucht bringen, so muß es Wahrheit sein, es muß aus dem Herzen hervorquellen und wieder zu Herzen greifen, und der Lehrer hat deßhalb durch sein ganzes einschlagendes Wirken und Vorbild

*) Beachtenswerth ist die Schrift: Das Gebet als Bildungs- und Erziehungsmittel in kathol. Volksschulen von Drieselmann, Erfurt 1854.

dahin zu arbeiten, daß in den Kindern schon die Ueberzeugung erweckt und befestigt werde, daß bloßes Lippengebet keinen Werth haben kann. Ein gründlicher, sich an die Eigenschaften Gottes und die Erkenntniß unserer Schwäche anschließender Unterricht thut vor allem Noth, und damit das Kind im Gebete nicht bloß einen äußerlichen Gebrauch, eine leere Gewohnheit erblicke, ist es von vortrefflicher Wirkung, wenn der Lehrer wieder das Leben in die Schule zieht, und in kirchlichen Festen, Todesfällen oder Krankheiten von Mitschülern und Vorgesetzten, in segnenden oder strafenden Naturereignissen ꝛc. eine Veranlassung sieht, zum Gebete aufzufordern, und diesem damit Leben und tieferes Verständniß zu verleihen. An einzelnen Orten herrscht noch der Gebrauch, die Schule und den Lehrer um eine Fürbitte zur Abwendung irgend eines Uebels anzugehen. Möge der Lehrer einen solchen Gebrauch ehren und pflegen und zugleich den Kindern gegenüber als Beweis benutzen, welchen Werth ein frommes, kindliches Gebet hat!

Was die Art des Gebetes anlangt, so kann es entweder der Lehrer allein, oder es kann es ein Kind, oder es können alle Kinder mit dem Lehrer, und endlich können Lehrer und Kinder abwechselnd (mit Responsorien) beten. Zweckmäßig ist jede dieser verschiedenen Arten und Weisen, wenn sie nur würdig gehandhabt wird, und am meisten möchte sichs daher empfehlen, mit diesen verschiedenen Arten zu wechseln. Beten alle Kinder gemeinschaftlich, so ist darauf nachdrücklichst zu halten, daß dieß stets langsam und mit möglichstem Takte und Ausdrucke geschehe. Wo hingegen das Zusammenbeten in ein wirres Durcheinander ausartet, da ist es eben nur eine Gewohnheitsübung ohne innere Theilnahme und muß seinen erziehlichen Einfluß verlieren. Von einem solchen Gebete lassen sich auf den Geist der ganzen Schule nur betrübende Rückschlüsse machen. Beten einzelne Kinder dann und wann vor, so ist dieß stets als eine Auszeichnung und als eine Ehre zu betrachten, welche nur fleißigen und gutgearteten Schülern und Schülerinnen zu Theil werden darf. Bei jedem Schulgebete befleißige sich der Lehrer einer zwar würdigen, aber schlichten und einfachen Sprache. Schwülstiger, blumenreicher

Ausdruck ist zu vermeiden, und die Sprache der Kirche auch nach dieser Seite hin mustergültig. Betet der Lehrer das Vaterunser und den englischen Gruß, so ist es von guter Wirkung, wenn diesen Gebeten noch einige einfache, einleitende Worte vorausgehen. Gebete in Versen sollten nur Ausnahmen von der Regel sein, und auch dann die Verse selbst nur aus dem landesüblichen Gesangbuche entnommen werden. Wechsel in den Gebeten ist zwar gut und nothwendig, doch darf er nicht alltäglich sein, denn das Kind soll auch durch den öftern Eindruck ein und desselben wohl gesprochenen Kerngebetes mit dessen Inhalte vertraut werden und es mit ins Leben hinüber nehmen. Ein Lehrer, welcher mit seinen Kindern recht zu beten versteht, hat übrigens schon halbe Arbeit gethan! — Die Bemerkung erscheint jedoch nicht überflüßig, daß lange Gebete meistens ihren Zweck verfehlen und nur dazu beitragen, das Gebet zu einer mechanischen Gewohnheitssache, zu etwas rein Aeußerlichem zu machen. Je tiefer die Erregung des Kindesgemüthes, je wahrhafter das Gebet ist, desto weniger ist es rathsam, diese Stimmung allzu lange fest halten zu wollen und dieselbe dadurch in Langweiligkeit aufzulösen. Je jünger die Kinder, desto kürzer soll das Gebet sein; nur bei den obersten Abtheilungen kann man darauf Bedacht nehmen, einen frommen Gedanken weiter auszuspinnen und zu einer Betrachtung zu gestalten. Darauf hat der Lehrer noch besonders zu halten, daß das Gebet durch Nichts gestört werde, und daß deßhalb z. B. die zu spät kommenden Kinder bis zur Beendigung draußen vor der Thür warten.

§. 61. Betrachten wir nunmehr Zweck und Umfang des **Sprachunterrichtes** in der Volksschule. Die Sprache ist das Mittel zum Gedankenverkehr, einerseits um zu empfangen, andrentheils um zu geben; sie ist die Vermittelung jeder Bildung und die sinnliche Gestaltung des Gedankens überhaupt. Daß sie daher zum Gegenstande des Unterrichts für die Schule dienen muß, und daß der Sprachunterricht sogar nach dem Religionsunterrichte die erste Stelle behauptet, bedarf keiner Rechtfertigung. Der Zweck desselben ist, die Kinder in so weit in den vollen und freien Besitz ihrer Muttersprache zu setzen, als dieß einerseits

durch die Reife des kindlichen Geistes und seinen Anschauungskreis bedingt ist, und als ferner nothwendig erscheint, um nicht bloß eine Grundlage für jede höher gehende Bildung zu geben, sondern auch um mit Nutzen an jenen bildenden und belehrenden Einwirkungen Theil zu nehmen, welche das kirchliche und bürgerliche Leben darbietet. Wir können diesen Zweck kurz mit den Worten: **Sprachverständniß** und **Sprachfertigkeit** bezeichnen. Ersteres, nämlich das Sprachverständniß, besteht in der Fähigkeit, uns mittelst der Sprache zuströmende Gedanken klar und richtig aufzufassen, mithin das gesprochene und geschriebene (gedruckte) Wort zu verstehen, es schließt also das Lesen in sich. Die Sprachfertigkeit ist die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle mit klaren und bestimmten Worten mitzutheilen, sei es nun durch die mündliche Rede, oder durch Schriftzeichen, weshalb sie wieder das Schreiben in sich schließt. Daß von beiden immer das eine das andere zur Voraussetzung hat, und daß beide Zwecke Hand in Hand gehen, namentlich aber die Sprachfertigkeit das Sprachverständniß in sich schließt, bedarf kaum der Erwähnung, da man ja nichts gebrauchen kann, was man nicht versteht.

Diese rein praktischen Zwecke des Sprachunterrichtes ordnete man früher dem Zwecke der formalen Bildung unter. Man wollte nämlich die Kinder in die Formen und den Bau der Sprache durch Kenntniß der Grammatik oder eines Regelsystems einführen, und sie zu der Einsicht von der Harmonie der Sprachformen mit den Gedankenformen bringen, dadurch aber zugleich und hauptsächlich ihre allgemeine Bildung, insbesondere die Bildung der Denkkraft üben. Man sah, kurz gesagt, den Sprachunterricht als eine populäre Logik oder Denklehre an.

Andere huldigten ebenfalls der Grammatik, aber aus anderen Gründen. Sie glaubten, der Sprachunterricht müsse nothwendig Grammatik oder ein System von Regeln bieten, weil nur dieses zum richtigen Sprechen und Schreiben befähige. Man sah die Sprache gewissermaßen als einen Leib an, den man anatomisch zergliederte, ohne auf den Geist zu achten, der sich diesen Leib gebildet hatte. Man trennte Form und Inhalt und glaubte,

mit dem Wissen der Regeln und des Systems, mit der Anatomie des Sprachleibes, auch die Sprache selbst gegeben zu haben. Dieses Verfahren entsprang dem Unterrichtsverfahren in den gelehrten Schulen, und wie man da behufs der Erlernung todter Sprachen Grammatik trieb, so pflanzte man diese Methode auch in die Volksschule, uneingedenk ihrer einfacheren Zwecke und des Umstandes, daß man es hier nicht mit etwas Fremden, sondern mit der Muttersprache zu thun habe.

Die Hauptfehler beider Richtungen, von denen die letztere zugleich die ältere ist, bestanden darin, daß sie zunächst einen praktischen Zweck gar nicht oder doch nur sehr unvollkommen erreichten. Die Theorie, das Reden und Raisonniren über die Sprache als Objekt nahmen zu viel Zeit hinweg, und die objective grammatisirende Betrachtung der Sprache war dem kindlichen Geiste etwas fern Liegendes, ja sogar Widerstrebendes. Man verlor über dem Wissen das Können aus dem Auge, und berücksichtigte nicht, daß das Kind schon ein sehr gutes Theil der Sprache mitbringe, und daß es sich nicht darum handele, sie erst noch zu erlernen, sondern sie zu vervollkommnen und mit Bewußtsein zu üben, namentlich aber den Schüler in den Besitz der Schrift- oder Büchersprache zu setzen und ihm dadurch nicht bloß das Verständniß der dem Volke gedeihlichen geistigen Schätze, sondern auch das Bewußtsein des Zusammenhanges mit der Nation zu geben. Die Mundart isolirt; erst die Büchersprache verleiht uns ein großes Vaterland. Diejenigen, welche die Grammatik als ein wesentliches Correctiv fürs Richtigsprechen ansehen, und von ihrer Einführung in die schlichte Volksschule ein regelrechtes Sprechen und Schreiben hofften, übersahen, daß die Sprache hauptsächlich durch **Nachahmung** und Uebung erlernt wird, daß Viele, darunter selbst Dichter und Redner, ihre Sprache eben durch Nachahmung und Uebung, aber ohne Grammatik, bis zur Meisterschaft erlernt haben, und daß endlich das **Sprachgefühl** unendlich schneller und sicherer, als alle Regeln leitet. Dieses Sprachgefühl fehlt uns in einer fremden Sprache, weshalb alsdann an seine Stelle die Grammatik mit ihren Regeln tritt. „Wir erlangen," sagt Becker, „dadurch, daß wir

von Kindheit an immer unsere Muttersprache sprechen hören und selbst sprechen, und daß wir in ihr dieselben Verhältnisse der Gedanken und Begriffe immer auf dieselbe Weise ausdrücken und ausdrücken hören, ein Gefühl, durch welches wir, ohne uns bestimmter Regeln bewußt zu sein, leicht unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird. Weil es sich nicht auf die Erkenntniß bestimmter Gesetze und Regeln gründet, so sagt es uns zwar nicht, warum ein Ausdruck fehlerhaft ist; aber als ein Gefühl, welches sich in uns mit der Sprache selbst entwickelt hat, leitet es uns, wenn es gehörig ausgebildet ist, sicherer, als alle Sprachregeln." Dieses Sprachgefühl ist nun gerade bei der Muttersprache, weil diese nicht, wie eine fremde Sprache, nach Regeln erlernt wird, von der höchsten Wichtigkeit, und die Ausbildung desselben verdient besonders in den Volksschulen die größte Beachtung. Das Volk hat überhaupt ein sehr bestimmtes und richtiges Sprachgefühl für das, was in der Mundart des Volkes gesprochen wird; aber wenn diejenigen, welche im täglichen Leben die Mundart des Volkes sprechen, hochdeutsch reden sollen, so verläßt sie oft das Sprachgefühl. „Darum," meint Becker, „sei es von der größten Wichtigkeit, dies unausrottliche Sprachgefühl auch für das Hochdeutsche oder die Büchersprache zu benutzen." Es ist dies ganz richtig und um so natürlicher und ausführbarer, als der formelle Unterschied zwischen Hochdeutsch und Mundart in den meisten Gegenden Deutschlands, besonders Norddeutschlands nicht allzu hoch anzuschlagen ist, und da selbst die Kinder, noch ehe sie in die Schule eintreten, meistens schon einige Bekanntschaft mit dem Hochdeutschen, oder der Büchersprache erworben haben, weil diese einmal eine Macht ist, die sich bei unseren jetzigen gesellschaftlichen Zuständen überall hervordrängt. Schon in kleineren Städten, geschweige denn in größeren, hat die hochdeutsche Sprache bereits die eigentliche Mundart zurückgedrängt und eine Uebergangssprache geschaffen, welche in der Regel sogar der hochdeutschen Schriftsprache viel näher steht, als dem Dialecte. Jakob Grimm sagt in Betreff der grammatischen Leitfäden für unsere Schule, „daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern

gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt, und sie in dem Umfange des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen will, verkannt werde".

§. 62. Wenn man den grammatischen Sprachunterricht besonders als ein Mittel zur sogenannten formalen Bildung, zur Uebung des Denkvermögens betrachtete, so war es, wie schon angedeutet, kaum anders zu erwarten, als daß die praktische, so zu sagen greifliche Frucht dieses Unterrichtes sehr gering und ohne Nachhalt fürs spätere Leben bleiben mußte. Man lebte nicht selten in einer Täuschung um deshalb, weil man oft das Wissen oder Nachsprechen schon für wahrhaft geistbildendes Verständniß nahm und dabei die Fähigkeiten und Kräfte des Kindes zu hoch anschlug, und weil man glaubte, daß diese kritisirende, reflektirende und rein objective Betrachtung des Sprachleibes etwas sein könne, was dem kindlichen Geiste zusage und seiner natürlichen Entwickelung entspreche. Weil man die Regeln und Klassifikationen an Beispielen zu entwickeln versuchte, glaubte man um so sicherer an eine bedeutende Ausbeute an formaler Bildung, obgleich diese unmöglich einseitig durch einen Unterrichtsgegenstand erzielt und vor der Zeit gegeben werden kann, sondern mit dem Kinde und dem gesammten Erziehungs-Unterrichte wachsen muß. Ja, es ist zu fürchten, daß durch vorwiegende Reflexion und überragende Hinwirkung auf das Denkvermögen die Jugend in ihrer Frische und Naturwüchsigkeit gestört und ihre Gemüthsbildung in bedenklicher Weise hintangesetzt werde. Dazu kommt, daß ein einfacherer, sich an die natürliche Entwickelung anschließender Sprachunterricht und Umgang mit der lebendigen Sprache jedenfalls nicht ohne Einfluß auf das Denkvermögen und die allgemeine Bildung bleiben kann. Jener grammatisirende Unterricht hatte sich eben dadurch von der Natur entfernt, daß er den Umgang mit der lebendigen Sprache, das fröhliche Bewegen und Regen in ihrer Fülle ausschloß und dafür die Jugend an einzelne gedankenleere Bruchtheile der Sprache, an sogenannte Beispiele oder Sätze wies, welche der Regel zu Liebe gewählt waren, und auf deren Inhalt es wenig ankam, wenn sich nur die Regel daran entwickeln ließ. —

Für die Steigerung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit, so wie für Belebung des Sprachgefühls würde die Grammatik nicht erforderlich sein, wenn nicht die Sprachfertigkeit zugleich den **schriftlichen** Gedankenausdruck und das Lesen in sich schlösse. In diesem Bereiche gibt es jedoch Manches, was die Kenntniß einiger Begriffe aus der Grammatik nothwendig macht und nur mittelst dieser erklärt und kurz bezeichnet werden kann. Beispielsweise kann für das Schreiben die Kenntniß der verschiedenen Laute, der Haupt-Wörterklassen, Einiges aus der Lehre von der Biegung und Abstammung der Wörter, so wie aus der Satzlehre nicht entbehrt werden, wie denn letztere sowohl für die Interpunktion als auch für ein ausdrucksvolleres Lesen förderlich ist.

Wenn daher die Grammatik auch nicht ganz aus unseren Volksschulen verwiesen werden kann, so wird sie doch keineswegs darin eine Hauptrolle spielen oder ausschließlich dem Sprachunterrichte Gestalt und Inhalt geben, sondern sie wird vielmehr nur als Mittel zur leichteren Verständigung und Auskunft dienen und demnach das wenige, einfache Material an Regeln und Anschauungen bieten, was als Grundlage der praktischen Fertigkeiten, nämlich des Schreibens und Lesens unentbehrlich ist. Das preuß. Regulativ sagt deshalb mit Recht, daß theoretische Kenntniß der Grammatik nicht gefordert werde und abgesonderte Betreibung der deutschen Grammatik von der Elementarschule ausgeschlossen bleiben solle.

Dagegen wird sich der Sprachunterricht an die Natur und natürliche Entwickelung des Sprachvermögens anschließen und sichs zum Zwecke setzen, die Sprache durch den lebendigen, unmittelbaren Umgang mit der Sprache zu lehren und namentlich mit diesem Umgange das Sprachgefühl zu wecken und zu stärken. Es wird sich alsdann wieder im Einklange mit dem früher Erörterten darum handeln, daß die Kinder angeleitet und geübt werden:

a. das ihnen mit und in der Sprache gebotene und naturgemäß geordnete geistige Material richtig aufzufassen und klar zu verstehen (Lesen);

b. demnächst aber das richtig Verstandene und die dadurch in ihnen erregten Gedanken sprachrichtig und Andern verständlich wieder zu geben, sei es nun mündlich oder schriftlich;

c. dasjenige aus dem grammatischen Bau der Sprache und aus der grammatischen Formenlehre unter geschickter Führung des Lehrers aus der lebendigen Sprache selbst herauszufinden und in bestimmte Erklärungen und Regeln zu fassen, was zum Verständnisse und zur Anwendung der Sprache, insbesondere in Betreff des Lesens und Schreibens, nothwendig ist.

Das Mittel zur Erreichung dieses Zieles ist einerseits der freie aber planmäßig geordnete unterrichtliche Wechselverkehr des Lehrers mit seinen Schülern durch die Sprache, — und anderntheils das **Lesebuch** mit den Sprachschätzen, welche es darbietet. In den unteren Abtheilungen herrscht ersteres vor, während in den Oberklassen oder Abtheilungen das Lesebuch die hauptsächlichste Grundlage und den Mittelpunkt des Sprachunterrichtes darbietet. Wie die Sprache ihren geistigen Inhalt hat, so ist auch der Sprachunterricht ein Unterricht mit Inhalt, ein Sachunterricht, welcher Verstehen, Wissen und Können in sich schließt und erzielt, und obgleich ihm besondere Stunden auf dem Lectionsplane gewidmet werden sollen, so erhellt doch aus dem bisher Gesagten, daß jeder Unterricht zugleich ein Sprachunterricht sein und auch für dessen Zwecke nicht bloß mitwirken kann, sondern auch mitwirken soll.

§. 63. Das **Schreiben** tritt demgemäß in unseren Volksschulen nicht als ein gesonderter Unterrichtsgegenstand auf, durch welchen es sich darum handelt, die Jugend zu sogenannten Kalligraphen oder Schönschreibern zu machen. Die Kunstfertigkeit im Schreiben kann nie Ziel und Zweck der Volksschule sein, denn sie setzt ein entschiedenes Talent voraus, welches der Lehrer nicht geben kann. Die Anstrengungen, welche das Streben nach einem solchen Ziele mit sich führt, würden auch in so fern vergeblich sein, als das praktische Leben keineswegs Schönschreiber, sondern nur eine deutliche, reinliche und feste Handschrift fordert. Selbst

diejenigen Schüler, welche sich in der Volksschule zu Kalligraphen ausgebildet haben sollten, werden beim Mangel an Uebung und tauglichem Schreibmaterial, und bei so manchen äußeren Hindernissen, zu welchen auch rauhe und grobe Arbeiten zu rechnen sind, gar bald diese ästhetische Seite der Schreibfertigkeit schwinden sehen. Die Schule hat nur dafür zu sorgen, daß die Schüler jene feste und deutliche Handschrift bekommen, welche das Leben verlangt und welche späterhin auch in der Faust des Handarbeiters Stand hält. Besondere Schönschreibestunden, welche bisher einen großen Theil der Schulzeit verschlangen und meistens nur ein mechanisches, geistloses Nachmalen vorgeschriebener Buchstaben waren, müssen ganz wegfallen. Dagegen tritt das Schreiben überall in den lebendigen Dienst des Sprachunterrichtes und erhält seine praktische Bedeutung dadurch, daß es überall als Mittel zum schriftlichen Gedankenausdrucke zur Anwendung kommt. Allerdings hat das Schreiben auch eine äußerliche Seite, in so fern es eben den Buchstaben als ein sichtbares Zeichen und die Fertigkeit im Machen dieses Zeichens voraussetzt. Diese äußerliche Seite ist aber auch nur eine äußerliche und keineswegs über die innerliche zu erheben. Sie wird dadurch erzielt, daß die Kinder zunächst das sichtbare Zeichen bestimmt anschauen, seine Theile erkennen, sich ein festes Bild davon einprägen, und alsdann erst das Nachbilden versuchen, daß sie aber auch angehalten werden, alles, was sie irgend schreiben, möglichst gut zu schreiben, wobei nicht vergeblich daran erinnert werden mag, daß man den Kindern hiezu stets auch die erforderliche Zeit gönnen muß, und daß Hast und Uebereilung die meisten Schlechtschreiber bilden. Für die äußerliche Seite des Schreibens hat sich übrigens die sogenannte Takt-Schreibe-Methode ganz vortrefflich bewährt. — Sie regelt die Thätigkeit selbst durch ein Gesetz, welches alle Schnörkeleien und unnütze Zierrathen ausschließt, dagegen die einfachste Form bedingt, weil eben nur diese elementarisch ist und sich dem Takte fügt. Um späterhin nicht den Gang der anderweiten methodischen Darstellungen zu unterbrechen, scheint es zweckmäßig, schon hier das Nöthigste über diese Methode zu erwähnen.

Das Schreiben, äußerlich aufgefaßt, ist eine Spuren hinterlassende Bewegung, welche gleichförmig, beschleunigt oder verzögert sein kann. Bei Betrachtung der Buchstaben zeigt sich, daß bei keinem zwei gleichlange Glieder in unmittelbarer Verbindung stehen, sondern daß immer ein längeres und ein kürzeres Glied mit einander wechsele, weshalb auch die Bewegung des Schreibens eine regelmäßig wechselnde, beschleunigte und verzögerte ist. Weitere Beachtung lehrt, daß die Bewegung beim Schreiben stets auf- und absteigend ist, und daß jede Aufbewegung eine beschleunigte, jede Niederbewegung eine verzögerte ist. Der Haarstrich oder die Aufbewegung ist beschleunigt, der Grundstrich oder die Niederbewegung ist verzögert. Hierauf beruht nun das Tactmäßige, was beim Schreiben, wie bei so vielen anderen menschlichen Thätigkeiten, natürlich ist und diese erleichtert. Die Aufbewegung (Haarstrich) ist gleich dem musikalischen Aufschlage oder schlechten Tacttheile, die Niederbewegung gleich dem musikalischen Niederschlage oder guten Tacttheile. Der Lehrer zählt daher: „Eins, Zwei!" und die Schüler schreiben so, daß auf Eins der Haarstrich, auf Zwei allemal der Grundstrich gezogen wird. Jeder Buchstabe beginnt im Auftacte oder mit einem Haarstriche, nur sehr wenige, z. B. **v** und **w** enden mit einem guten Tacttheile. Jedes Wort und jeder Buchstabe werden ohne Unterbrechung geschrieben; Häkchen, Bogen und Punkte werden erst am Schlusse des Wortes nachgeholt und verhalten sich dann meistens, wie ein gutes Tacttheil.

Außer dem Vortheile, daß diese einfache Methode die Thätigkeit des Schreibens durch ein Gesetz regelt, und für die Buchstaben selbst die einfachste Form nöthig macht, bewirkt sie noch, daß alle Hände, alle Schüler der Willkühr und dem unachtsamen Träumen entnommen sind. Der Lehrer regiert Alle am Faden des Tactes, jede Versäumniß wird alsbald sichtbar. Außerdem setzt die Anwendung der Methode nothwendig ein Innenbild des Buchstabens voraus und ohne dieses kann nicht geschrieben werden, da alle Vorschriften wegfallen. Sie gibt dem Körper eine festere Haltung, regt den Geist an und bringt auch in die äußere Seite des Schreibens ein erhöheteres Leben. Um sich

die Sache zu erleichtern und die Lungen zu schonen, kann der Lehrer später statt des lauten Zählens auch mit einem hölzernen Hammer aufklopfen. Der Anfang mit diesem Tactschreiben ist nicht etwa auf das spätere Alter der Kinder zu verschieben, sondern schon bei den ersten Versuchen im Schreiben zu machen. Alle Buchstaben müssen, nachdem sie gehörig in ihren Theilen aufgefaßt worden, sofort auch nach dem Tacte geschrieben werden. — Ausführliche Belehrungen über das Tactschreiben findet man in der kleinen Schrift: „Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode als Anleitung für Volksschullehrer.“ Mit 8 lithogr. Tafeln, 3. Aufl. Erfurt bei Otto, — so wie in „Die Amerikanische oder Tact-Schreibmethode in ihrem Wesen und als ein Mittel, das Volk auf eine höhere Bildungsstufe zu heben, dargestellt von J. H. Schöne.“ Nebst 4 Steindrucktafeln. Langensalza in der Schulbuchhandlung. —

§. 64. Da sich der **Gesangunterricht** an das gesammte Schulleben, insbesondere aber auch an den Sprachunterricht anlehnen soll, so ist es hier am Orte, auch dessen Zweck und Ziel ausführlicher zu erörtern. Es ist unverkennbar, daß dem Gesange, so weit er eigentlicher Lebensgesang ist, durch den bisherigen Schulunterricht noch wenig aufgeholfen wurde. Die Fertigkeit im Gesange, die Lieder, welche die Schule erzielte und gab, reichten nur wenig ins Leben hinein und wurden oft genug mit der Schule wieder bei Seite gesetzt. Wo man singen hörte, da waren es nicht die Lieder aus der Schule, von denen man überhaupt meistens nur die erste Strophe gelernt hatte, sondern andere Lieder, die noch im Volke lebten und die man außer der Schule gelernt hatte. Zudem war in der Schule durch allen Gesangunterricht das Ohr, das musikalische Gehör, verhältnißmäßig wenig geübt worden, und daher war auch die Jugend nicht befähiget, gehörte Lieder leicht aufzufassen und mit- und nachzusingen. Das Tongedächtniß war zu wenig berücksichtiget worden, weil man durchaus Tonbewußtsein und Tonsicherheit erzielen wollte. Außerdem konnte man nicht gerade wahrnehmen, daß der Gesangunterricht eine eigentliche Kinderfreude gewesen

wäre und das kindliche Gemüth erfrischend ergriffen oder auf Sprachvermögen und Sinnigkeit wesentlich eingewirkt hätte.

Der Gesangunterricht wird fruchtbringender werden, wenn der Lehrer sich nach einfachen leitenden Gesichtspunkten umsieht, welche aus der Natur und dem Leben des Gegenstandes selbst entnommen sind. Da tritt uns zunächst die Wahrheit entgegen, daß der eigentliche Lebensboden für den Gesang im Menschenherzen selbst gesucht werden muß, welches mit seinen Gefühlen und Empfindungen, mit seinem Anschlusse an die Religion, die Natur und die Ereignisse des Lebens das dauernd fruchtbare Fundament bietet, aus dem der Gesang stets hervorsprossen und ewig hervorgehen wird. Auch der Gesang ist dem Menschen natürlich und gehört zu seinem Wesen gleich der Sprache. Aber wie man ohne Kenntniß der Grammatik richtig und schön sprechen lernen kann durch den Umgang mit der lebendigen Sprache, so kann man singen, so hat man gesungen und wird man singen ohne die Technik des Gesanges, ohne eigentliche schul- und kunstmäßige Ausbildung. Und wie der natürliche Sprachgeist, wie das Menschenherz ohne Kenntniß poetischer Formenlehre die schönsten Volkslieder uud Dichtungen schuf, so hat auch derselbe Geist die schönsten Volksmelodien geboren, welche in ihrer kindlichen Schönheit und Frische stets die Herzen bezaubern werden und den größten Tonkünstlern unerreichbare Muster geblieben sind *).

Damit treten wir dem ersten Fehler und Vorwurfe entgegen, welcher den Gesangunterricht in der Volksschule trifft und darin besteht, daß die Schule durchaus einen kunstmäßigen Gesang erzielen wollte und sich daher beim Unterrichte nur mit der technischen Formbildung beschäftigte. Auch in die Dorfschulen drang das Noten- oder Ziffernsystem ein, die Kinder lernten zwischen Viertel- und Achtelnoten unterscheiden, quälten sich mit ganzen und halben Tönen, mit den verschiedenen Tactarten und Tonarten und kamen vor lauter Anweisung, wie gesungen werden sollte, vor lauter dürrer Theorie nicht zum frischen Singen, nicht zur eigentlichen Uebung. Der Lehrer vertiefte sich in dieser Ge-

*) Man vergleiche in dieser Hinsicht und in Bezug auf das Folgende den §. 51.

sangestechnik um so mehr und lieber, jemehr er selbst vielleicht musikalisch war, wogegen der minder musikalische Schulmann gerade diese Technik als Hauptsache ansah, und weil er einmal darin schwach war oder nichts leisten konnte, auch den ganzen Gesangunterricht bei Seite setzte. Nach vieler Mühe gab man sich endlich dem Glauben hin, daß die Kinder wirklich nach Noten singen oder treffen könnten; wer aber tiefer blickte, der bemerkte bald, daß doch alle Kinder mit äußerst wenigen Ausnahmen nur nach dem Gehöre sangen, und der Wunsch lag alsdann nahe, daß sie das planmäßig und gesetzlich üben möchten, was sie doch einmal wider den Willen des Lehrers thaten. Und was hatten auch diejenigen gewonnen, welche wirklich nach so vielem zeitraubendem Aufwande etwas Notenkenntniß errungen und etwas treffen gelernt hatten? Begegneten doch den meisten Kindern der Volksschule nach ihrem Eintritte ins Leben nirgends wieder Noten, nirgends fanden sie Gelegenheit, das Gelernte im Leben zu üben, und sie vergaßen es bald wieder als etwas, wovon doch kein Gebrauch gemacht werden konnte. Gesang, Lieder hörten sie wohl im Leben, aber sie brachten diesem Leben nichts oder nur sehr wenig entgegen, keinen Liederschatz und nicht jene Ausbildung des Tongedächtnisses, welche die schnelle Auffassung einer Melodie und das Einstimmen in den Gesang Anderer leicht macht.

Hieraus ging nothwendig ein zweiter Uebelstand hervor, nämlich die Vernachlässigung des Liedertextes. Weil das Singen nach Noten, weil das Treffen stets die Hauptaufgabe des Lehrers war und gar manches zeitraubende Beiwerk erforderte, wurde dem Texte, dem Inhalte der Lieder fast gar keine Aufmerksamkeit gewidmet, und in manchen Schulen blieb es sich in der That ganz gleich, ob die Kinder den Noten das bekannte la la oder einen Liedertext unterlegten. Das eine berührte sie so wenig, als das andere, und jene Sylben hatten ihnen ebensowenig Sinn, als die Worte des Liedes. Ja, man beachtete bei der Auswahl der Gesänge mehr die Melodie, mehr die Notenreihen, als den Inhalt des Liedes und dachte kaum daran, daß auch dieser mit dem Leben in Beziehung stehen und einen bildenden Einfluß ausüben solle. Man vergaß, daß man nur das Lied mit wahrem

Ausdrucke und mit inniger Seelenfreude singen kann, dessen Inhalt verstanden und ins Gemüth gedrungen ist, gleichwie nur der ein Lesestück gut vorzutragen vermag, dem der Sinn desselben erschlossen worden ist. Die Kinder sangen nach Noten und aus ihren Notenbüchern, sie lernten daher auch kein Lied ordentlich auswendig, wußten höchstens nur die erste Strophe, und hätten sie daher außer der Schule auch einmal zusammen singen wollen, sie hätten sich bald erschöpft und manches wohl anfangen, aber nichts vollenden können. Wo blieb da der Einfluß auf's Leben?

Nicht minder versäumte man ob des kunstmäßigen Gesangunterrichtes, den Gesang mit dem übrigen Unterrichte, mit dem gesammten Schulleben in Verbindung zu bringen und ihn aus seiner Vereinzelung heraus in organische Beziehungen zu setzen, durch welche das Singen zugleich Zweck und Bedeutung erhalten soll. Sang man, so schien es, als singe man nur, um zu treffen, nicht aber, um die Lieder mit dem Religionsunterrichte, mit kirchlichen Festen, mit Schulfeierlichkeiten, mit den vaterländischen Gedenktagen und den Jahreszeiten in Verbindung zu bringen und ihnen dadurch Leben einzuhauchen. Wie der Sprachunterricht an die lebendige, durch das Wort des Lehrers und das Lesebuch vertretene Sprache sich anschließen und in diesem Anschlusse eine naturgemäße Stellung erhalten soll, so muß auch gleicherweise der Gesangunterricht sich an den Lebensgesang, an die Natur, mithin an das Kirchen- und Volkslied anschließen, möglichst von diesem lernen, möglichst dieses benutzen und von ihm ausgehen. Es ist dieß um so wichtiger, weil sich gerade im Volksliede Text und Melodie auf die wunderbarste Weise ergänzen und durchdringen und wie Seele und Leib in innigster Wechselbeziehung stehen. Zugleich bewegt sich die Volksmelodie in eben so einfachen, als wohltönenden Intervallen und ist für's Behalten, für's Auswendigsingen recht eigentlich geschaffen.

Zweck und Ziel des Gesangunterrichtes in unseren Volksschulen würde ich nach dem Erwähnten also dahin feststellen, daß der Gesangunterricht das Tongedächtniß der Kinder übe und stärke und für das kirchliche und bürgerliche Leben vorbilde, demgemäß sowohl eine Reihe kirchlicher Gesänge, sowie religiöser

und weltlicher Volkslieder zum vollsten Eigenthume der Jugend mache, daher auch den Text sorgfältig ins Auge fasse und mit dem gesammten Schulleben, so weit sich dieses ans kirchliche und bürgerliche Leben anschließt, in lebendige Beziehung bringe.

Die Frage, ob in unseren Volksschulen das Noten- (oder Ziffern) System zum Grunde gelegt werden solle, ist hierdurch eigentlich schon beantwortet. Jedenfalls gilt es als Regel, daß der Gesangunterricht nach Noten, also die technische Ausbildung, nicht wie bisher, den Anfang machen, sondern das Ende bilden soll, und daß demgemäß erst die oberste Abtheilung in den letzten Schuljahren Unterweisung im Singen nach Noten und in der Kenntniß des Notensystems erhalten darf. Aber auch diese Unterweisung wird nur unter günstigen Umständen, namentlich in mehrklassigen Stadtschulen und in sehr gehobenen Landschulen von Erfolg und wünschenswerth sein können. Das Singen nach Ziffern muß als vollständig beseitiget angesehen werden, da die Ziffer (als Note) nie ins Leben hineinreicht und immer nur der Schule dient, für die sie zunächst von solchen methodeneifrigen Lehrern angewendet wurde, welche die Fruchtlosigkeit ihrer kunstmäßigen Auffassung des Gesangunterrichtes wohl einsahen, nicht aber den Muth hatten, vollständig damit zu brechen und den naturgemäßen Weg einzuschlagen.

§. 65. Der folgende Gegenstand, welchen wir nach Zweck und Ziel zu betrachten haben, ist das **Rechnen**. Es ist derjenige Unterrichtsgegenstand, welcher am isolirtesten dasteht, d. h. sich am wenigsten an die anderen anschließt und mit ihnen in Verbindung bringen läßt. Man hat ihn jedoch vorzugsweise als ein Mittel zur Ausbildung und Steigerung der Denkkraft angesehen und ihn in dieser Hinsicht öfters um so mehr überschätzt, als der Gegenstand es seiner Natur nach erlaubte, daß sich die Methode seiner vor Allem bemächtigte und in strenger Lückenlosigkeit Uebung auf Uebung baute. Kein Zweig der pädagogischen Literatur ist reicher an allerlei Früchten, als gerade das Rechnen. Man übersah es, daß dieser Unterrichtsgegenstand mit der Tiefe des Menschengemüths, mit der Bildung des Herzens, mit der frischen freien Natur und ihren wechselnden Erscheinungen

gar wenig Zusammenhang hat, und daß er deßhalb auch den übrigen Lehrgegenständen in Betreff des Einflusses auf wahre, tiefer gehende Bildung nachsteht, — man übersah es, sage ich, um so lieber, weil er dem Streben nach Methoden ein fügsames Feld bot und eine äußerliche Gliederung des Stoffes gestattete, welcher ein jeder andere Unterrichtsgegenstand mehr oder weniger widerstrebte. Je höher man nun die formale und abstracte Denkbildung anzuschlagen geneigt war, desto höher mußten sich auch die Forderungen steigern, welche man an diesen Unterrichtsgegenstand und durch ihn an die Kinder machte, desto zahlreicher und formell abgegrenzter mußten die Uebungen und Abstufungen werden, mit denen sich die Methode brüstete, man verkannte daher den eigentlichen Umfang und das wahre Ziel des Unterrichtes und leistete oft genug bei aller Weite und Breite gerade das nicht genügend, was das Leben nothwendig fordert. Ob der Künstelei in der Schule wurde das Rechnen nicht zugleich ein Können für's praktische Leben.

Um sich hievon zu überzeugen, genügt ein Blick in viele unserer Rechenbücher, welche ausdrücklich für Volksschulen geschrieben sind. Schon ihr Umfang zeigt, daß die Verfasser den Werth des Gegenstandes im Vergleiche mit den übrigen Unterrichtsobjecten überschätzt haben, und daß die vollständige Durchwanderung eines solchen Weges doppelt so viel Stunden, als der Lectionsplan gestatten kann, verlangen und die übrigen Lehrgegenstände bei Seite drängen müßte. Alle möglichen, irgend unter den Namen: bürgerliche Rechnungsarten passende Kategorien von Aufgaben findet man vertreten, aber wenn man diese Aufgaben schärfer ins Auge faßt und sich dabei fragt, welche derselben wohl im Leben des Handwerkers und Landmannes vorkommen könnten, welche so recht eigentlich aus dem wirklichen Leben und Geschäftsverkehr des gewöhnlichen Mannes entnommen sind, so wird man oft verhältnißmäßig nur wenige finden. Dabei ist nicht zu übersehen, daß die Weite des Wegs und die Häufung der Rechnungsarten und Aufgaben das längere, wirklich verständige Verweilen beim Einzelnen und die Vielseitigkeit der Betrachtung wesentlich hindert und den ganzen Unterricht wieder

in jenen Mechanismus hineindrängt, von welchem man ihn loszureißen eifrig bemüht war. Es genügte nicht, daß der Schüler mit dreistelligen Zahlengrößen in Hunderttausende dividiren konnte, sondern er mußte auch mit acht- und neunstelligen Divisoren in Billionen theilen; es genügte nicht, daß der Knabe $^{11}/_{13}$ Rthlr. in Silbergroschen und Pfennige zu verwandeln wußte, er mußte nunmehr auch $^{547}/_{8761}$ Rthlr. in Silbergroschen und Pfennige umsetzen. Ich könnte hiezu Beläge aus klassischen Rechenbüchern beibringen, und könnte zeigen, wie danach Kinder, gleich Rothschild, mit Millionen und Billionen rechnen, obgleich ihnen das spätere Leben nicht einmal das Eingehen in die Tausende nothwendig macht. Ich nenne aber solches Aufgabenwesen zugleich Mechanismus, denn hier ist nur ein Unterschied im Umfange, nicht aber in der Art des Verfahrens.

Die Uebertreibungen in der Methode und in der Sache zeigen sich insbesondere auch beim sogenannten Kopfrechnen, welches man mit dieser Bezeichnung zugleich scharf vom Tafelrechnen trennte. Nicht bloß, daß man in dieser Hinsicht das Bereich der durchschnittlichen Möglichkeit oft weit überschritt, sondern man ließ sich auch durch das Streben nach Außerordentlichem zu einer Menge von Kunstgriffen verleiten, welche in Wahrheit das Verfahren selbst zu einem rein mechanischen machten und im Leben bald wieder vergessen wurden, doch aber dem Unkundigen Staunen abnöthigten. Grube hat vollkommen Recht, wenn er sagt, eine ruhige Ansicht des Gegenstandes müsse bald überzeugen, daß im Wesen des elementarischen Rechnens gar kein Unterschied stattfindet zwischen einem Kopf- und Zifferrechnen, sondern daß derselbe nur da eintritt, wo man Behufs der Fertigkeit in der Operation (bei größeren Zahlen und verwickelteren Aufgaben) die Ziffer anwendet, und damit der aus unserm Zahlensystem hervorgehenden Art, die Zahl zu schreiben, sammt gewissen, daran sich knüpfenden Regeln zu folgen genöthiget ist, welche aber die Gesetze des Objects als Wissenschaft gar nicht berühren. — Im Uebermaße des Strebens nach formeller Bildung ging man in der Trennung noch weiter und schied reines und angewandtes Rechnen, oft mit Vernachlässigung des letztern, anstatt beides

mit einander zu verbinden und beständig Hand in Hand gehen zu lassen.

Nach der kurzen Hinweisung auf diese Abirrungen wollen wir den Zweck und das Ziel des Rechenunterrichtes in der Volksschule schärfer ins Auge fassen.

Der Rechenunterricht hat für das Leben zu bilden und diejenige Fertigkeit in den Zahlenoperationen zu erstreben, welche im Allgemeinen von jedem verlangt werden muß, der in der bürgerlichen Gesellschaft lebt. Er hat daher seine Beispiele und Uebungsaufgaben auch hauptsächlich aus dem gewöhnlichen Lebens- und Marktverkehr zu entnehmen und sich auf die Rechnungsarten zu beschränken, welche hier vorkommen. Es handelt sich daher nicht um ein weitgestecktes Ziel, sondern darum, daß sich der Schüler auf dem natürlich begrenzten Arbeitsfelde allseitig und sicher bewege, weniger in Formen und Formeln, als vielmehr mittelst des Verstandes. Es ist klar, daß z. B. die meisten, ja alle Regel-de-Tri-Aufgaben, so weit sie in den Kreis der Volksschule gehören, sich durch Verstandesschlüsse rechnen und auf einfache Multiplikation und Division zurückführen lassen; daher ist auch die Formel oder der sogenannte Ansatz nicht oder nur als zufällige Schlußgabe mitzutheilen, hingegen das Kind anzuhalten, den einfachsten Weg selbst zu finden und alsdann ein und dieselbe Aufgabe auf verschiedene Weise zu lösen. Formen, Formeln und Kategorien schwinden im späteren Leben nur allzuleicht, dagegen bleibt die Gewandtheit in selbstthätiger Auflösung, und es möge hier nicht vergebens gesagt sein, daß es besser ist, ein Exempel auf zehnerlei Weise, als zehn Exempel auf einerlei Art zu rechnen.

Auf das Zehnersystem fußend hat demnach der Lehrer zunächst die Zahlenkreise von 1 bis 10, von 10 bis 20 und von 20 bis 100 zum Verständnisse und zur Anwendung zu bringen und sich die Kinder darin allseitig, also in den sogenannten vier Species, bewegen zu lassen. Hierauf schreitet er zu den Zahlenkreisen von 100 bis 1000 und darüber, und verbindet damit ebensowohl die wiederholte allseitige Uebung in den vier Species, als auch das Numeriren (Zahlenschreiben), worin die vollständigste Sicherheit erreicht werden muß. Hiernach treten die vier Species

in verschieden benannten Zahlen ein, jedoch so, daß sie nicht getrennt und hinter einander, sondern in Verbindung zur Uebung kommen, wie hiezu das Leben überall Beispiel und Anlaß gibt. Maaß-, Gewicht- und Münzkenntniß reiht sich an. Den Schluß des ganzen Lehrganges bildet das Buchrechnen, welches alsbald wieder mit den vier Species in ganzen Zahlen zu verbinden ist. Die sogenannten Regeldetri- und Zinsrechnungs-Aufgaben reihen sich überall der Uebung in den vier Species und der Bruchrechnung an, bilden aber aus schon erwähntem Grunde keine besondere und selbstständige Kategorie. Kopfrechnen findet überall statt und begleitet jede Uebung.

§. 66. Es ist hier der Ort, noch Einiges über die **Formenlehre** und das damit zu verbindende **Zeichnen** zu sagen. Die Frage, ob dieser Gegenstand überhaupt Platz in unserer Volksschule greifen dürfe, ist mehrfach verneint worden; allein ich glaube doch, daß ihm schon deßhalb wenigstens ein Plätzchen zu gönnen ist, weil er wirklich stark ins Leben eingreift und zur richtigen, schnellen Verständigung über manche Gegenstände und Verhältnisse gar nicht entbehrt werden kann. Die Ausdrücke: Fläche, Linie, Winkel, Quadrat, Kreis, Centrum ꝛc. kommen überall und selbst in der Schule so äußerst oft vor, daß die richtigen Begriffe gar nicht zu entbehren sind. So muß z. B. hinsichtlich des Schreibens die schärfere Begriffsbestimmung und Kenntniß der Linien und Winkel von entschiedenem Nutzen sein. Ebenso bedarf es keines Beweises, daß durch diesen Unterricht die Denkkraft und das Anschauungsvermögen gar sehr geübt werden. Die Formenlehre bietet die vortrefflichste Gelegenheit zur Bildung des Auges und der Hand, sobald namentlich das Zeichnen mit ihr in Verbindung gebracht wird, und gewährt alsdann zugleich ein vortreffliches Mittel, um einzelne Abtheilungen in zahlreichen Schulen zu beschäftigen.

Der Unterricht in der Formenlehre hat sich in der Volksschule zunächst an das Schreiben anzuschließen. Kenntniß der Linien nach ihren verschiedenen Richtungen, der Winkel nach ihren Größenverhältnissen und der Lage zu einander, der verschiedenen gradlinigten Figuren, also der Dreiecke, Vierecke und Vielecke, so wie endlich des Kreises ist das nächste Ziel. Hiemit verbindet sich

das Zeichnen in so fern, als die Kinder angeleitet werden, diese Linien, Winkel und geschlossene Figuren möglichst aus freier Hand und in verschiedenen Größenverhältnissen auf ihrer Tafel nachzubilden. Daran reiht sich die Forderung, aus gegebenen Linien, Winkeln und Figuren durch Zusammensetzung neue zu bilden, eine Aufgabe, welche die schöpferische Einbildungskraft nicht bloß angenehm beschäftiget, sondern auch bildet und wesentlichen Einfluß auf das praktische Leben übt.

Auch die Kenntniß der wichtigsten Körper, z. B. des Würfels, der Walze, des Kegels, der Pyramide, und die genaue Anschauung und Vergleichung derselben, namentlich in Beziehung auf Flächen, Kanten und Ecken, gehört hieher. Freilich muß hier vorausgesetzt werden, daß der Lehrer über diese Körper nicht theoretisire, sondern sie wirklich vorzeige und nach der unmittelbaren Anschauung beschreiben lasse.

Hiermit würden wir Zweck und Ziel der Volksschule in Betreff der Formen- und Größenlehre erreicht sehen und nur noch die Ueberzeugung aussprechen, daß ein tüchtiger Lehrer nicht bloß bei diesem Ziele stehen bleiben, sondern es mit der obersten Abtheilung leicht noch zu einfachen Berechnungen gradlinigter Flächen oder wohl gar auch Körper bringen wird. Wie sehr dieß in's praktische Leben greift, bedarf keiner weiteren Erörterung. Man muß die Freude erlebt haben, welche es Knaben macht, wenn sie ihre Wohnstube oder ihren Garten selbst nach dem Quadratinhalte berechnen können.

Es ist kein Grund vorhanden, warum man nicht auch die Mädchen an diesem Unterrichte, etwa mit Ausnahme der Flächen- und Körperberechnung, Theil nehmen lassen sollte. Er wird sie um so mehr ansprechen, da er auch mit dem Zeichnen verbunden sein soll.

Um dieses Ziel zu erreichen, genügt schon wöchentlich eine halbe Stunde.

§. 67. Der Unterricht in den sogenannten **Realien** oder auch der Weltkunde umfaßt die Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre. Wenn man die mancherlei Hindernisse in Anschlag bringt, welche die Wirksamkeit eines Volksschullehrers hemmen, wenn man namentlich die niemals ganz wegzuräumenden, in der Armuth begründeten Schulversäumnisse, die große Zahl der zu unterrichtenden Kinder, den Mangel an Mitwirkung des Eltern-

hauses in Erwägung zieht; so bedarf es keines Beweises, daß die bereits erwähnten Haupt-Unterrichtsgegenstände, wenn sie bleibende, ins Gemüth und Leben reichende Frucht bringen sollen, dem Lehrer eine schwere Aufgabe bieten und wenig Zeit übrig lassen. Je angenehmer selbst für diesen der Unterricht in den Realien werden kann, desto näher liegt die Gefahr, daß er darüber dem Nothwendigsten Abbruch thue. Eine solche Hintansetzung wäre aber um so beklagenswerther, da bei allem Eifer und unter den glücklichsten Umständen doch immer das Wenige, was gegeben werden kann, selten nur ein gesichertes, bleibendes Resultat fürs Leben bieten wird. Es wird letztere Befürchtung sicher um so mehr erfüllt, je geneigter manche Lehrer sind, die Kinder gerade in diesen Gegenständen mit den Brosamen der Wissenschaft zu nähren und im Streben nach einiger Vollständigkeit den Unterricht von der Anschauung ablösen und zu einem Gedächtnißwerke machen, mit welchem man wohl auf Prüfungen vor Unerfahrenen glänzen kann, das aber Gemüth und Verstand gleich unbefruchtet läßt.

Wir können daher dem Realunterrichte nur ausnahmsweise und unter besonders günstigen Verhältnissen besondere Stunden auf dem Lectionsplan einräumen und ihm dadurch ein selbständiges Auftreten gestatten; — in den meisten Fällen wird sich derselbe dagegen an die übrigen Unterrichtsgegenstände, namentlich an den Sprach- und Religions-Unterricht, an das Lesen und das Lesebuch, so wie ans kirchliche und bürgerliche Leben anzuschließen haben. Der Lehrer wird hiebei stets festhalten müssen, daß es nicht sowohl auf ein bestimmtes Wissensquantum (denn dieß kann immer nur unbedeutend sein), als vielmehr darauf ankommt, den Stoff so zu wählen und zu behandeln, daß dadurch auf das Herz und Gemüth, auf die Gesinnung eingewirkt und neben und mit der Anschauungskraft der Verstand und das Sprachvermögen gebildet werden. Das bloße Wissen von Namen und Zahlen darf nimmermehr Ziel sein. Es ist hiebei nicht zu übersehen, daß das lebendige Wort des Lehrers, seine Gewandtheit in frischer Schilderung, lebhafter Erzählung und anschaulicher Beschreibung von der entschiedensten Wichtigkeit ist, und daß der Unterricht in den Realien nur dann die rechte Frucht bringen kann,

wenn es der Lehrer versteht, die Kinder an seine Lippen zu fesseln. Damit ist zugleich darauf hingewiesen, daß eine sorgfältige und gründliche Vorbereitung unerläßlich ist, denn ohne diese würde alle Sprachgewandtheit doch nur eine klingende Schelle sein.

Was nun zunächst den Unterricht in der **Geographie** anlangt, so hat sich dieser in seinen ersten Anfängen an die Anschauungsübungen der Unterklassen anzuschließen, geht somit zugleich von der Heimath aus und findet sein Ziel in der Vaterlandskunde und in der Kenntniß des heiligen Landes, also, daß er mit dem Schauplatze derjenigen Begebenheit vertraut macht, welche den Bürger und Christen am meisten interessiren sollen. Die Kenntniß des Ortes, wo die Kinder wohnen, seine Lage zu anderen Orten und die Himmelsgegenden, die sich hieran reihenden nothwendigsten geographischen Vorbegriffe, z. B. Berg, Gebirge, Fluß, See, Insel, Dorf, Stadt rc., die verschiedenen Stände und Erwerbszweige, der Begriff von Obrigkeit und Gesetz, sind das Erste, wovon die Kinder in der Gestalt von Sprach- und Anschauungsübungen Kenntniß erhalten. An die Lage und Entfernung des Wohnortes im Vergleich mit andern Punkten, an die Richtung der Wege und Flüsse nach den Himmelsgegenden knüpft sich eine einfache Zeichnung auf die Schultafel nach verjüngtem Maßstabe, welche sich nach der fortschreitenden Kenntniß des Kreises erweitert und dem Kinde das erste Verständniß einer Landkarte gibt, zugleich aber auch Gelegenheit bietet, die nothwendigsten Begriffe von Regierung und Landesverfassung zu erwerben. Nunmehr würde die Kenntniß des Regierungsbezirkes, der Provinz und des Vaterlandes im engeren Sinne folgen, alle Kenntniß aber stets mit der Karte fortschreiten und, je weiter fortschreitend, desto mehr sich nur auf das Wichtigere und Wichtigste erstrecken.

Hiernach könnten die wichtigsten Lehren aus der mathematischen Geographie, namentlich die Kugelgestalt und Bewegung der Erde so wie die Mondwechsel in einfacher, durch anschauliche Darstellung faßlich gemachter Weise mitgetheilt werden.

Das übrige Deutschland und Europa können nur in allgemeinen Umrissen und Ueberblicken Gegenstand des Unterrichtes werden, und die Kenntniß der übrigen Erdtheile darf sich nur

auf einzelne lebenvolle Schilderungen aus der Thier=, Pflanzen= und Menschenwelt erstrecken. So viel als irgend möglich hat der Lehrer all' diesen Unterricht an das Lesebuch und das Lesen anzuknüpfen und das etwa dadurch Mitgetheilte zu erweitern oder zum anschaulichen Verständnisse zu bringen.

Bei der Erwähnung Asiens wird im Anschlusse an die biblische Geschichte die Beschreibung Palästinas auf Grund einer guten Wandkarte fast unerläßlich sein, und es versteht sich von selbst, daß dabei der Lehrer vorzüglich nur auf jene Flüsse, Gebirge und Wohnorte rücksichtet, welche durch biblische Begebenheiten wichtig und interessant werden.

Die einfache Gestalt und Begrenzung des gelobten Landes, seine Gebirgszüge und sein Flußnetz machen übrigens die Forderung an die Kinder, selbst die Karte des Landes zu zeichnen und sich dadurch das Bild desselben noch fester einzuprägen, zu einer ebenso leichten, als angenehmen.

§. 68. Wenn man von dem **Geschichtsunterrichte** spricht, so denkt man in der Regel zugleich an Namen und Zahlen. Vielfach wird dieser Unterricht auch nur als Gedächtnißsache behandelt; je mehr Zahlen und Namen ein Schüler weiß, für desto bewanderter gilt er in der Geschichte. Aber so wenig als ein Gerippe das Abbild eines Menschen ist, eben so wenig machen Jahreszahlen und Namen die Geschichte aus. Wenn es schon beklagt werden muß, daß in höheren Schulanstalten oft über dem Geschichtsskelett die eigentliche Geschichte hintangesetzt wird, und daß gerade deßhalb dieser Unterricht seine erziehliche Kraft verliert; so ist es noch mehr zu beklagen, wenn Volksschullehrer ihre einfache Aufgabe in dem Maße verkennen, daß auch sie den Geschichtsunterricht rein zu einer Gedächtnißsache herabdrücken und auch auf diesem Gebiete nach einer Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit streben möchten, die eben nur ein todtes Wissen bleiben könnte. Ein vollständiger, pragmatischer Geschichtsunterricht, selbst wenn er sich auch nur auf das deutsche Vaterland erstrecken sollte, ist in unsern Volksschulen nicht anwendbar, ja geradezu unmöglich. Jedes derartige Streben müßte die nothwendige Folge haben, daß der Unterricht ein Gedächtnißwerk

würde, was ohne Frucht für Charakter und Leben nur für die Schule eingelernt und bald der Vergessenheit überliefert würde. Aller Geschichtsunterricht in der Volksschule ist niemals Zweck an sich, sondern nur ein Mittel, erziehlich und den Charakter bildend auf die Jugend einzuwirken; er soll in einzelnen lebenvollen Bildern und Schilderungen dem Kinde Beispiele der Frömmigkeit, der Unterthanentreue, der Vaterlandsliebe und anderer Tugenden vorführen und ihm zeigen, daß der Mensch nur dann sein eigenes und Anderer Glück dauernd und wahrhaft fördert, wenn er Gottes Anordnungen und Geboten treu bleibt und den Geist Christi in sich wirken läßt. Der Geschichtsunterricht in der Volksschule hat daher, wie ich schon mehrfach ausgesprochen habe, nur einzelne Geschichtsbilder zu geben und die Personen dazu mit größter Sparsamkeit so auszuwählen und zu ordnen, daß sich in ihnen, in ihrem Leben und Wirken wieder treibende Motive fürs eigene gegenwärtige und spätere Leben entwickeln, und daß in diesem Wirken die wichtigsten religiös-sittlichen Wahrheiten veranschaulichet werden.

Wenn es wahr ist, daß die Geschichte, richtig erfaßt, als eine Erziehungsgeschichte der Menschheit durch Gott zu Gott erscheint, so wirft dieß auch wieder Licht auf die Stellung, welche die Geschichte in der Volksschule einzunehmen haben wird. Sie soll und kann nicht einzeln und für sich dastehen, sondern jene Geschichtsbilder müssen sich an etwas Vorhandenes, in der Schule Vollberechtigtes anlehnen und dessen erweiternde Fortsetzung bilden. Dieses Vollberechtigte ist die biblische Geschichte. Letztere ist auch eine Geschichte, und der Unterricht in ihr ein Geschichtsunterricht, aber ein solcher, der den Zweck religiös-sittlicher Einwirkung streng fest hält und Gott als den wahren Erzieher der Menschheit hinstellt. An diesen Unterricht müssen sich nun die Profangeschichte oder vielmehr die einzelnen Geschichtsbilder anschließen und eine Fortsetzung oder Verzweigung bilden, welche noch immer den Charakter des Stammes festhält. Wie der biblische Geschichtsunterricht mit der Apostelgeschichte, also mit der weiteren Verbreitung des Christenthumes abschließt, so müssen die daran gereiheten Geschichtsbilder fortschreitend die weiteren

Förderungen und Hemmungen des Christenthums darstellen und sich besonders an solche Persönlichkeiten anknüpfen, welche in dieser Hinsicht hervorragen. So schließt sich an die Apostelgeschichte die römische Kaiserzeit mit ihren Christenverfolgungen, Constantin der Große, die Völkerwanderung, der Frankenkönig Chlodwig, der Apostel der Deutschen, Bonifazius, und endlich Karl der Große. Daß dabei zugleich auf die Eigenthümlichkeiten einzelner Provinzen oder Länder gesehen werden kann, versteht sich von selbst. In der Provinz Preußen würde z. B. der deutschen Ordensritter, des Mönchs Christian von Oliva, des hl. Adalbert vorzugsweise gedacht werden müssen. Daß sich an diese Geschichte der Ausbreitung des Christenthums, welche natürlich einen entschieden kirchlichen Charakter haben muß, zugleich auch das Wichtigste aus der Vaterlandsgeschichte anknüpfen läßt, bedarf kaum der Erwähnung. Dagegen ist wieder die Bemerkung nicht überflüßig, daß die Vaterlandsgeschichte nur dann Werth hat, wenn sie zugleich aufopfernde Vaterlandsliebe, Ehrfurcht vor der Obrigkeit, Treue und Gehorsam gegen den Landesherrn begründet. Trockene Aufführung der Begebenheiten, Regententafeln und Jahreszahlen wirken dieß jedoch nicht, denn die treibende Kraft, der lebendige und Leben weckende Geist der Geschichte, liegt nicht in der Aufzählung dessen, was geschehen, sondern darin, wie es geschehen ist, — darum wird aber auch kein Lehrer einen guten Geschichtsunterricht ertheilen, der nicht gut zu erzählen und zu schildern versteht oder der sich nicht gründlich vorbereitet hat, und es in seiner Bequemlichkeit vorzieht, aus einem Buche vorzulesen, statt vorzuerzählen.

In Hinsicht auf die Vaterlandsgeschichte verdienen noch die vaterländischen Gedenktage von der Schule vollste Berücksichtigung*). Sie bieten ein herrliches Mittel, die Schule und

*) Sowohl in Betreff des vaterländischen Geschichtsunterrichtes, als auch in Betreff des gesammten Unterrichtes in der Geschichte war das Schriftchen: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen" von F. Stiehl, Koblenz 1842, von großer Wichtigkeit. Es hat einer edleren Auffassung dieses Unterrichtsgegenstandes Bahn gebrochen und bezeichnet eine fruchtbare Entwickelungsepoche.

den Unterricht wieder mit dem Leben in Verbindung zu setzen. Der Geburtstag des Landesherrn, Tage merkwürdiger Siege und Staatsentwickelungen sind eine willkommene Veranlassung, in der Schule mit angemessener, durch Gesang erhöheter Feier, die betreffenden Geschichtsbilder der Jugend mitzutheilen und dadurch auch ins Familienleben hineinzuwirken. Auch einzelne kirchliche Gedenktage, wie z. B. das Fest des Diöcesanpatrons oder anderer Heiligen, bieten gleicherweise Gelegenheit, Geschichtsbilder aus dem Bereiche kirchlich-christlicher Entwickelung einzureihen, und die Schule auch in dieser Sphäre mit dem kirchlichen und bürgerlichen Leben enger zu verbinden und zugleich einen bewußtvolleren Gottesdienst zu begründen.

§. 69. In die Reihe der Realien tritt auch die **Naturlehre** oder Physik. Auch sie bietet ein so weites und breites Feld, daß die Auswahl äußerst schwierig ist, und daß Manche, gerade wegen dieser Schwierigkeit und in dem Gedanken, daß doch Alles, was etwa die Volksschule geben könne, nur dürftiges Stückwerk bleiben müsse, diesen Gegenstand ganz bei Seite gesetzt wissen wollen. Richtig ist es allerdings, daß die Volksschule nur Stücke geben kann, aber diese dürften noch nicht als Stückwerk zu betrachten und zu verachten sein, wenn nur jedes einzelne Stück mit einer gewissen Abrundung gegeben und so ausgewählt und behandelt wird, daß es wieder mit andern in erklärende und stützende Verbindung tritt und sich auf Anschauung gründet. Wenn irgendwo, so hat sich der Lehrer gerade in der Naturlehre vor allem Theoretisiren, vor allem bloßen Dociren sorgfältig zu hüten, und dagegen unerschütterlich festzuhalten, daß sich aller Unterricht in diesem Gegenstande auf allgemein bekannte Erscheinungen und durch Versuche (Experimente) gestützte sinnliche Wahrnehmung gründen und hievon ausgehen muß. Wer darüber stutzig werden sollte, daß in der Volksschule von Versuchen geredet wird, der bedenke, daß ein fallender Stein, ein an den Lippen festhaltender luftleerer hohler Schlüssel, ein umgekehrt ins Wasser gestülptes Trinkglas, ein Schwamm, der Wasser einsaugt, das Anschwellen einer an den Ofen gehängten Blase, das Trocknen eines Tuches an der Luft, und hundert andere solche Dinge

die interessantesten Experimente sind, aus denen sich wichtige Erscheinungen mit Leichtigkeit erklären lassen. Was sich nicht mittelst solcher einfachen Versuche, die ohne jeden besonderen Apparat angestellt werden können, erklären läßt, das gehört auch nicht in die Volksschule. Eben so leicht geben allgemein bekannte Erscheinungen des täglichen Lebens passende Anknüpfungen zu erklärender Belehrung und zur Verbindung mit anderen verwandten Erscheinungen. Wir wollen uns hier nur beispielsweise an das Fensterschwitzen erinnern, womit sich die Entstehung des Thaues in Verbindung bringen läßt, oder an das Aufsteigen der Dämpfe aus kochendem Wasser und an die Tropfen, welche sich am darüber gehaltenen kalten Deckel bilden, und an die Verdunstung, Wolken und Regen erinnern.

Auf solchem Grunde hat die Volksschule zunächst die wichtigsten Witterungserscheinungen zu erklären. Diese berühren jeden Menschen, insbesondere den Landmann so nahe, daß eine weitere Rechtfertigung dieser Aufgabe überflüßig ist. Wind, Wolken, Regen, Schnee, Thau, Blitz, Donner 2c. gehören vorzüglich hieher. Alsdann würden noch solche Werkzeuge zu berücksichtigen, zu beschreiben und in ihrer Einrichtung zu erklären sein, welche im alltäglichen Leben häufig und überall vorkommen, und von denen jeder Kenntniß nehmen muß, sobald er nur seine Sinne gebraucht und handelnd in das gewöhnliche Leben eintritt. Dahin rechnen wir z. B. die Pumpe, die Feuerspritze, die Waage und den Hebel, den Heber und anderes. — Wo die Verhältnisse günstig sind und vielleicht eine gesonderte Unterklasse der Oberklasse vorarbeitet, da wird es sich hienach auch noch möglich machen lassen, Gegenstände, die zwar nicht im alltäglichsten Leben, aber doch häufig vors Auge treten, z. B. das Thermometer, das Barometer, den Blitzableiter, den Compaß zu erklären und ihre Anwendung deutlich zu machen.

Da in der gewöhnlichen einklassigen Volksschule nur in äußerst seltenen Fällen für die Naturlehre besondere, wöchentlich regelmäßig wiederkehrende Stunden festgesetzt werden können, so wird sich der Unterricht meistentheils an die Lesestunden und das Lesebuch anschließen müssen. Können den Realien überhaupt besondere

Stunden überwiesen werden, so wird von diesen, je nach der Zahl, wöchentlich eine halbe oder auch eine ganze Stunde den naturlehrlichen Unterhaltungen zu widmen sein, wobei die Hinweisung auf passende Abschnitte des Lesebuches nicht ausgeschlossen bleibt.

Auch einzelne sprachlehrliche Stunden lassen sich für diesen Gegenstand in so fern benutzen, als er vortrefflichen Stoff zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke bietet. Das durchzunehmende Pensum wird, wenn es zur hinlänglichen Klarheit gebracht ist, nicht bloß mündlich, sondern auch schriftlich vom Schüler wiederholt und wiedergegeben werden können, und somit der doppelte Zweck der sprachlichen Uebung und der Aneignung eines dem praktischen Leben nützlichen Stoffes erreicht werden. Warum sollten nicht die Kinder einen kleinen schriftlichen Aufsatz über ihr Spielzeug, die Klappbüchse und Handspritze, oder über die Entstehung des Regens, des Thaues &c. gerne und mit ungleich größerer Freude ausarbeiten, als über so manche gesuchte und unkindliche Themata, womit unsere Lehrgänge und Aufsatz-Magazine noch überfüllt sind?

§. 70. Gewiß bedarf es keines Beweises, daß die **Naturgeschichte** des Angenehmen und Belehrenden eine solche Fülle bietet, daß man sie nur sehr ungern aus der Volksschule verweisen möchte. Und doch wird auch hier eine sehr enge Begrenzung und Einschränkung dringend erforderlich. Wenn ein begeisterter Freund der Naturgeschichte in seiner Liebe zur Sache den Zweck des desfallsigen Unterrichtes in die Auffassung der Naturideen durch Anschauung der Naturkörper setzt; so ist ein solcher Zweck für die Volksschule schon um deßhalb unanwendbar, weil das auch für diese etwa daraus zu benutzende Mögliche und Wahre leicht in der Großartigkeit des Zweckes und in der tönenden Fassung desselben verschwindet, und weil man dadurch allzuleicht auf zwei gleichmäßig zu vermeidende Abwege getrieben wird. Der eine derselben ist die systematische Auffassung und Anordnung des Stoffes, mittelst welcher selbst tüchtige Lehrer mit Definitionen beginnen und mit Eintheilungen und Klassifikationen enden, der andere ist das Streben nach der Kenntniß möglichst

vieler für's Menschenleben und die Haushaltung der Natur untergeordneter Einzelnheiten. Auf der einen Seite war man alsdann selbst in der Volksschule nicht mehr vor dem Linné'schen Pflanzensysteme oder den 12 Klassen des Thierreiches sicher, auf der andern konnte man dagegen die Erfahrung machen, daß der Sperling, der Wegerich und die Nessel bis ins einzelnste Wurzelfäserchen beschrieben und den fürs Menschenleben und den Handelsverkehr wichtigsten Thieren und Gewächsen weit vorgezogen wurden.

Ein anderer Abweg war aus dem Streben nach praktischem Nutzen, aus dem nüchternen Nützlichkeitsprincipe hervorgegangen. Er führte dahin, daß man bei der Auswahl des Stoffes hauptsächlich nur fragte, ob der Schüler auch davon im Leben Gebrauch machen könne, und ob dessen Kenntniß insbesondere geeignet erscheine, ins künftige vor Schaden zu behüten. Vor allem waren es daher die giftigen Pflanzen und Thiere, ingleichem der tolle Hund, der Grünspan, Arsenik &c., welche in den naturhistorischen Stunden sorgfältigste, breite Erwähnung fanden und mit abschreckenden Geschichten ausgestattet wurden. Man schlug die Gefahr lieber etwas zu hoch, als zu niedrig an und vergaß, daß man mit dem Satze: „Iß nicht, was dir unbekannt ist", auch schon um so mehr ziemlich weit kommt, da er dem Instincte des Menschen entspricht. Nicht selten wurden sogar theure, doch zumeist ungenügende Abbildungen angekauft, obgleich die betreffenden Pflanzen in Feld und Wald leicht zu finden gewesen wären. Die nachtheiligste Folge solcher Abwege war, daß der Unterricht sich zumeist nur an das Gedächtniß und den Verstand wandte, dagegen das Gemüth leer ausgehen ließ.

Bei der wenigen Zeit, welche verhältnißmäßig immer nur der Naturgeschichte in unseren Volksschulen gewidmet werden darf und kann, bei den engen Grenzen, welche durch die Altersstufe der Kinder und andere Verhältnisse gezogen werden, kann darüber kaum noch ein Zweifel obwalten, daß weniger die Masse des etwa anzueignenden Wissens als vielmehr die Einwirkung des Stoffes auf das Gemüth diesem Unterrichtsgegenstande überhaupt Eingang und Berücksichtigung verschaffen kann.

In der Volksschule kann der Zweck des naturhistorischen Unterrichtes kein anderer sein, als die Jugend zur sinnigen Betrachtung der Werke des Schöpfers hinzuleiten, also, daß ihr eine Ahnung von dem großen Haushalte der Natur werde, welche dem Verstande wie dem Herzen gleichmäßige Anregung gibt. Nicht am Endpunkte der Schulerziehung darf daher die Wirksamkeit dieses Gegenstandes abschließen, sondern sein Einfluß muß sich auch dann noch zeigen als Freude an der Betrachtung der Natur, als Bewunderung des Schöpfers in seinen Werken und als Abscheu vor allem Mißbrauche dieser Werke, namentlich also vor der Thierquälerei.

Der erste Unterricht wird sich an das kindliche Leben und dessen Anschauungskreis eng anschließen, daher von der Thierwelt ausgehen und in freier, entwickelnder Unterhaltung dahin wirken, daß die characteristischen Merkmale der einzelnen bekannten Thiere schärfer aufgefaßt und eine Vorstellung von dem Unterschiede der sechs Hauptklassen des Thierreichs angebahnt werde. Gleichzeitig ist der Nutzen und Schaden und das Eigenthümliche im Leben dieser Thiere Gegenstand der Unterhaltung. Auf dieselbe Weise sind einige der wichtigsten und bekanntesten Pflanzen und Minerale zu behandeln, so daß das Kind zugleich einen Begriff von den drei Naturreichen und ihren Unterschieden und Eigenthümlichkeiten bekommt. Der Umstand, daß namentlich Landkinder aus ihren häuslichen Verhältnissen schon ein gutes Stück Naturgeschichte mit zur Schule bringen, wird den Bestrebungen des Lehrers äußerst förderlich sein.

Ist diese einfache Grundlage gegeben, dann bleibt nichts weiter übrig, als einzelne lebenvolle, frische Schilderungen von Thieren, Pflanzen und Mineralien, welche an sich von hohem Interesse sind, oder auf das menschliche Leben, die Gewerbe und den Handelsverkehr großen Einfluß üben. Man rolle demnach einzelne Bilder aus dem großen Buche der Natur vor den Kindern auf, aber Bilder, die durch ihre lebendigen Farben die Einbildungskraft der jugendlichen Seele erregen. Daß diese Farben durch die Schilderung des Lehrers, durch dessen frische, anschauliche Darstellung gegeben werden müssen, leuchtet bald ein, ebenso, daß zu

solchen Schilderungen nicht bloß Sprachgewandtheit, sondern auch genaue Vorbereitung erforderlich sind. Es kann nur zweckmäßig sein, wenn dergleichen ins Ferne gehende Beschreibungen und Schilderungen sich ans Nahe, an bekannte Thiere und Pflanzen anschließen, und wenn durch Vergleichung und Zusammenstellung des Ausländischen mit dem Heimischen, z. B. des Krokodills mit unserer Eidechse, des Tigers mit der Katze rc. die Vorstellungen zu größerer Deutlichkeit erhoben werden. Es ist wünschenswerth, daß sich der naturgeschichtliche Unterricht oder vielmehr die Lebensbilder aus der Natur an das Lesebuch anschließen können, und das letzteres auch in dieser Hinsicht die Bestrebungen des Lehrers unterstütze. Aber auch in diesem günstigen Falle wird vom Lehrer verlangt werden müssen, daß er sich nicht bloß aufs Lesen beschränke, sondern durch Erweiterung und Erklärung des Gelesenen, so wie durch Wiederholungen dem Ganzen Dauer und Leben gebe, und daß er des Kindes Blick von den Blättern des Buches auch wieder hinauslenke in die Natur selbst. —

Von der Naturgeschichte gilt übrigens in Betreff des Sprachunterrichtes dasselbe, was bereits von der Naturlehre bemerkt wurde, in noch höherem Grade. Jede der Naturgeschichte gewidmete Stunde muß zugleich eine Uebung im mündlichen Ausdrucke sein, und Sprachverständniß und Sprachfertigkeit fördern, gleichwie ein großer Theil des Stoffes zu schriftlichen Uebungen oder kleinen Aufsätzen ganz besonders aus diesen Stunden geschöpft werden kann.

§. 71. In Gemäßheit des Ganges, welchen wir in §. 59 vorgezeichnet haben, ist nunmehr noch das Wichtigste über die **Methode** im Allgemeinen zu erörtern, sodann aber noch der Weg genauer zu bezeichnen, welcher in den einzelnen Haupt-Unterrichtsgegenständen fest zu halten sein wird, und die Stoffanordnung bestimmter anzugeben.

Die Methode oder die Art und Weise, in welcher der Lehrer unterrichtlich auf seine Schüler einwirkt, wird mechanisch genannt und damit zugleich hart getadelt, wenn sie nur äußere Kenntnisse und Fertigkeiten erzielt, welche der Schüler sich durch Gewohnheit und Wiederholung aneignet, ohne daß damit inniges Verständniß, freier Gebrauch und klares Selbstbewußtsein verbunden sind. Der

Lehrer spricht oder thut dann vor ohne weitere Erklärung, der Schüler spricht und ahmt nach; aber es fehlt alsdann an aufrichtiger, hingebender Theilnahme, mithin an Selbstthätigkeit, und alles Lernen geschieht einseitig zumeist nur durch Auffassung mittelst des Gedächtnisses. Soll dagegen der Unterricht die Kraft des Zöglings bilden und auf dessen Gemüth und Willen einwirken, soll er ein wahrhaftes Verständniß erzielen, so hat der Lehrer vor Allem jeden Unterrichtsstoff so abzustufen, daß derselbe niemals die Altersklasse und den Gesichtskreis der Kinder überschreite, sondern vielmehr nur das fordert und gibt, was wirklich begriffen, angeeignet und geübt werden kann. Mit dem Körper wächst auch allmählich der Geist, und mehr und mehr erweitern sich dann auch die Forderungen an den Schüler, immer aber hat der Lehrer festzuhalten, daß jeder Fortschritt, jede neue Stufe nur dann eine Wahrheit ist, wenn das Vorangegangene gehörig verstanden und durch Uebung und Anwendung zum vollen, klaren Bewußtsein gelangt ist. Wenn hiebei auch das Gedächtniß herangezogen und beansprucht wird, so ist dieß nur dann zu tadeln, wenn es einseitig geschieht und wenn dabei Verstand und Herz unbefruchtet bleiben. Die geistige Kraft, welche zunächst im Kinde hervortritt, ist die der sinnlichen Wahrnehmung und der unmittelbaren Anschauung, weshalb der Unterricht sich möglichst auf diese zu stützen und hievon seinen Ausgangspunkt zu nehmen hat. Man gehe also vom sinnlich Wahrnehmbaren zum Geistigen, vom Naheliegenden zum Entfernten über und benutze diese Uebergänge besonders, um das Verständniß da zu vermitteln, wo es sich um allgemeine Begriffe handelt.

Gehen wir nach diesen allgemeinen, überall anwendbaren Grundsätzen auf die Grundformen oder Grundmethoden alles Unterrichtes ein, so unterscheiden wir zunächst, je nachdem beim Unterrichte der Lehrer oder Schüler vorherrschend hervortritt, zwei Unterrichtsformen. Tritt beim Unterrichte der Lehrer mit solcher Entschiedenheit und so vorwiegend hervor, daß des Schülers Selbstthätigkeit sich hauptsächlich nur aufs Nehmen und Auffassen beschränkt, so wird diese Methode die vortragende, docirende oder auch akroamatische genannt. Herrscht dagegen

beim Unterrichte die Thätigkeit des Schülers als ein Selbstsuchen der Wahrheit also vor, daß der Lehrer sich mit seiner Thätigkeit nur auf Winke, Andeutungen und leitende Fingerzeige beschränkt, so wird diese Form die entwickelnde oder heuristische genannt. Eine besondere Art dieser letzteren Form ist die katechetische, welche ihr Eigenthümliches darin hat, daß sie durch Fragen und Benutzung der Antworten zum Selbstfinden der Wahrheiten auf dem Gebiete der Religion hinführt. Nach seinem geschichtlichen Ursprunge hat das Wort „Katechisiren" eigentlich gar nichts mit der Unterrichtsform zu thun, sondern nur mit dem Inhalte, da es nur so viel bedeutet, als Anfänger im Christenthume unterrichten. Weil man jedoch die heuristische Unterrichtsform vorzugsweise für zweckmäßig hielt, also auch glaubte, sie auf den Religionsunterricht anwenden zu müssen; so kam es, daß man das durch Fragen vermittelte entwickelnde Verfahren beim Unterrichte im Christenthume bald fast ausschließlich Katechisiren nannte. So sehr dies Katechisiren in den letzten Jahrzehenden beliebt geworden, so bedenklich ist es gerade in Betreff des Religionsunterrichtes. Es verleitete nicht bloß zu einem verwässernden Fragenspiel, bei welchem nicht die Antwort, sondern das kunstmäßige Erjagen derselben durch allerlei methodische Praktiken zur Hauptsache wurde, sondern gewöhnte auch die Jugend an ein frühreifes Raisonniren und Wortmachen, welches den religiös-sittlichen Eindruck und das Erbauliche des Stoffes nicht aufkommen ließ. Man vergaß bei diesen katechetischen Feldzügen und Umwegen, welche oft nur die vom Lehrer gewollte Antwort erstrebten, daß die Wahrheit nicht selten sehr nahe liegt, daß Gott, Kirche und Religion etwas Absolutes, etwas Gegebenes, nicht aber auf dem Wege der Spekulation zu finden sind, und daß der Glaube, der Autoritätsglaube, ein Bedürfniß des Kindes ist, welches man nur unter großer Gefahr für den Seelenfrieden ignoriren darf. Man beachtete ferner in dem Götzendienste dieser Methode nicht, daß jede Entwickelung ihre Voraussetzungen hat, ohne welche sie zur Unmöglichkeit wird, und daß man, um es bildlich zu sagen, aus leeren Nestern keine Eier nehmen kann. Aber eben, weil man dies durchaus thun oder

mindestens versuchen wollte, hörte der Unterricht auf, eine Wahrheit zu sein und verlor sein sittliches Element.

§. 72. Der heuristischen Lehrform gehört auch der symbolische Unterricht an, von welchem unter den älteren Schulmännern zunächst Schwarz in seiner Erziehungslehre spricht.

Diese Unterrichtsweise besteht wesentlich darin, daß der Lehrer weiter oder näher liegende Sinnbilder, Gleichnisse und Symbole mittheilt; aber diese selbst sind es nicht eigentlich, was der Schüler eben lernen soll, sondern was durch dieselben vorgebildet und angedeutet wird, und dieses hat der Schüler selbst aufzufinden und zu enträthseln. Es beschränkt sich diese Unterrichtsweise keineswegs etwa bloß darauf, zu Zeiten einzelne Fabeln, Parabeln und Sinnbilder mitzutheilen und dadurch eine bereits gegebene Lehre zu veranschaulichen; sie beginnt vielmehr mit solchen Unterlagen, weist auf diese, wo sie sich in Natur, Leben und Geschichte darbieten, hin und leitet durch sie hinauf zu der Wahrheit, welche sodann um so tiefer und lebendiger in Geist und Herz eindringt. Symbolisch lehrend ist ferner alle wahre Kunst, und besonders die wahre Dichtkunst, welche in ihren spielenden Bildern einen wichtigeren und bedeutungsvolleren Unterricht für alle Geschlechter und Altersstufen gibt, als man wohl denken sollte. Auch im Christenthume und der Kirche ist der Unterricht ganz symbolisch, nur daß hier die Bedeutung der Symbole uns näher gebracht ist, als in der Natur und Geschichte, und wir in dem Bestreben, dieselben immer tiefer zu verstehen, von dem Geiste der Kirche als einer göttlichen Offenbarung fort und fort getragen und unterstützt werden*).

Es kann nicht die Frage zurückgewiesen werden, welche der genannten beiden Unterrichtsformen überhaupt die beste, und ob die vortragende oder die heuristische Form, namentlich für unsere Volksschule, die zweckmäßigste sei. Es gibt eine Menge Wissen, was geradezu als etwas bestimmt Gegebenes gelernt werden muß, und zu welchem sich nur sehr wenige Voraussetzungen in der Seele des Kindes finden, welches aber keineswegs so lange

*) Vergleiche §. 42.

hinausgeschoben werden darf, bis sich etwa diese Voraussetzungen hinreichend bilden könnten. Daher wird die akroamatische Lehrform niemals zu entbehren sein. Aber sie ist auch an sich keineswegs zu tadeln, sobald der Lehrer nur nichts von Außen mittheilt, als was sich genau an den Zustand und Standpunkt des lebendigen wirklichen Bedürfnisses, des wirklichen Interesses und des wirklichen Anschauens des Schülers anschließt, so daß der Zögling das vom Lehrer ihm Vorgebildete, Vorgethane, Vorgesprochene schon leicht und wahr zum Gebilde und zur Form seines Bedürfnisses oder Gefühles, leicht und wahr zur Handlung und Form seines inneren Begehrens und leicht und wahr zum Wissen und zur Form seines geistigen Schauens machen kann*). Ja, sie ist in diesem Falle eigentlich um deshalb mehr heuristisch, weil das vom Lehrer Vorgetragene alsbald vom Schüler als Lebendiges erfaßt, als das Seinige anerkannt und begrüßt, oder doch sofort dazu verwandelt wird.

Dennoch würde die ausschließliche und einseitige Anwendung der vortragenden Lehrform ganz besonders in der Volksschule sehr viel bedenkliches haben. Je weniger das Kind noch im Stande ist, einen Unterrichtsgegenstand um seiner selbst willen zu lieben, desto mehr muß der Lehrer bethätigend und anregend einwirken und dadurch jene Eigenthümlichkeit benutzen, mittelst welcher das Kind den Gegenstand zumeist nur um des Lehrers willen liebt. Je unentwickelter der Geist des Kindes ist, je mehr er noch ein Knospenleben lebt, desto mehr muß der Lehrer für eine Entwickelung dieser Knospe von Innen heraus einwirken, nicht aber sie von Außen her umwickeln und ersticken. Dies letztere geschieht aber gar leicht, wenn nur immer auf den Zögling los docirt, wenn ihm immer gegeben wird, ohne darauf zu achten, ob das Gegebene naturgemäß verdaut werden kann. Je mehr gerade die Lehrer der neuesten Zeit von Außen her gedrängt werden, je mehr sie durch falsche Begriffe vom Wesen der Volksschule das Wissen dem Können überordnen und ein Vielerlei erstreben, desto näher liegt die Gefahr, sich der vortragenden Lehrform einseitig zu be-

*) Vergleiche Rottels Erziehungslehre, Pag. 115.

dienen und somit die geistige Entwickelung des Kindes zu erdrücken und zu lähmen. Alles Schöne, Wahre und Gute, alle wahre Bildung, — wir müssen das nie vergessen, wird überall nur durch einen Unterricht erzeugt oder befördert, der in dem freien Zusammenwirken zweier geistigen Wesen besteht.

Dieses Zusammenwirken, diese Wechselwirkung und Gegenseitigkeit kann aber da nicht zur Geltung kommen, wo die akroamatische Lehrform ausschließlich herrscht. Sie wirkt aber auch in sofern noch nachtheilig auf den Lehrer selbst ein, weil sie diesem die eigentliche Unterrichtsgewandtheit, das regsame, befruchtende Geistesleben raubt und ihn gar leicht in einen bequemen Mechanismus, in ein breites Sichgehenlassen führt, wodurch aller Unterricht todt und unfruchtbar wird *).

§. 73. Wir möchten daher noch eine dritte Lehrform unterscheiden, welche nicht unter eine der beiden genannten fällt, wohl aber ihre Vortheile in sich vereinigt und eigentlich ganz der Natur entnommen, die erste, ursprüngliche, Vater und Mutter angeborne ist. Sie findet tagtäglich, sowohl unter den Gebildeten und Gelehrten, als in der Kinderstube ihre Anwendung, und ihr charakteristisches Wesen besteht darin, daß Lehrer und Lernende in ungezwungener nur durch den Zweck geregelter und äußerlich durch die Form eines Zwiegesprächs bestimmter Gemeinschaft sich selbstthätig bestreben. Diese dialogische Methode, welche namentlich auch Sokrates zur Anwendung brachte, wird

*) Leider sind die Köpfe der Jugend Manchen nur Töpfe, in die man hinein schütten kann, was man will, und die man zu Zeiten umstürzt, um das Hineingethane wieder zu finden. Zwei Menschen können dieselbe Reise machen; der eine zu Fuße, der andere im Wagen. Ist's nur einzig darum zu thun, in der kürzesten Frist an Ort und Stelle zu gelangen, dann trifft man im Wagen viel leichter und früher ein, selbst im Schlafe, wenn man will. Der Fußgänger aber hat durch die anstrengende Bewegung sich gestärkt und Gelegenheit gehabt, sich Genüsse und Beobachtungen zu sammeln, die Jenem entgangen sind. So verhält es sich auch mit dem Unterrichte, auf welchen der Lehrer dieses Gleichniß leicht anwenden kann.

zumeist eine doppelte Seite haben, welche wir die negative und positive nennen wollen. Einmal wird nämlich der Lehrende öfters durch seine Einwürfe und Fragen und durch Aufdeckung der Widersprüche und Irrthümer, deren sich der Lernende schuldig macht, zeigen, daß dieser in der zu lernenden Sache nichts oder nur Stückwerk weiß, anderntheils wird der Lehrende aus demjenigen, mit welchem er sich unterredete, durch geschicktes Ausfragen, durch fragende Zergliederung seiner Vorstellungen einen neuen, ihm vorher selbst unbewußten Gedanken hervorlocken, ihm zu einer neuen Gedankengeburt verhelfen. Sokrates ging dabei von einzelnen, anschaulichen, selbst erlebten Fällen aus, knüpfte an die gewöhnlichsten Vorstellungen an, verglich das Einzelne unter sich und sonderte damit das Wesentliche der Dinge und und Erscheinungen von ihrem Zufälligen.

In unseren Volksschulen wird jede dieser Unterrichtsformen zur Anwendung kommen müssen, keineswegs aber darf eine ausschließlich herrschen. Während z. B. da, wo man vorzugsweise auf das Herz und den Willen einzuwirken beabsichtiget, die akroamatische Lehrform sehr an ihrem Platz sein kann, wird in den Gegenständen, welche vorherrschend Verstandessache sind, die heuristische vorzuziehen sein. Je mehr der Lehrer und die Lernenden sich verstehen und in Liebe und Freude in einander einleben, je mehr Zutrauen der Lernende, je mehr selbstvergessende Berufsfreude der Lehrende empfindet, desto mehr wird sich endlich alle Unterrichtsform zur dialogischen gestalten, auch ohne alle Absicht. Die Frage, welche Unterrichtsform die beste, beantwortet übrigens Nottels am treffendsten, wenn er sagt, daß die richtige Form und Weise, bloß für sich, von keinem Geiste oder einem gemeinen und falschen Geiste angewandt, auch keine wahre Bedeutung habe. Das mögen sich, sagt er ferner, besonders die Lehrer merken, welche keinen höheren, keinen wahren Beruf zum Lehrer der Kinder und Menschen haben, jene herz- und geistlosen Köpfe, welche, je gemeiner und unpassender oft ihre Gesinnung, um so mehr nach einer von der Zeit gepriesenen Form oder Methode haschen, um damit (ohne selbsteigenen Einsatz) wunder was für eine Bildung an Kinder und Jugend heranzubringen. Jede Form, und

so auch jede Unterrichtsform, an und für sich noch so richtig, wird gleich lächerlich und falsch, sobald nicht die rechte Gesinnung und der rechte Geist sie erfüllt und übt. Dieser Geist ist der der Liebe und des Glaubens.

§. 74. Es liegt auf der Hand, daß bei allen Unterrichtsformen mit Ausnahme der akroamatischen, die Frage ein wesentliches Mittel der geistigen Verbindung zwischen Lehrer und Schülern bleibt. Ja selbst der Lehrer, welcher nur docirt, würde ihrer nicht entrathen können, sobald es ihm um die Ueberzeugung zu thun ist, ob sein Vortrag auch wirklich verstanden worden. Es ist daher nothwendig, daß wir der Frage noch einige Aufmerksamkeit schenken. Sie kann zunächst zwiefacher Art sein:

1) Die Frage fordert ein Urtheil, ob die in ihr angegebene Thätigkeit wirklich oder nicht wirklich ist, ob sie geschehen kann und darf, oder nicht. Man vermag dann immer einen Gegensatz hinzuzudenken. Auf solche Fragen läßt sich mit Ja oder Nein, oder auch mit einem Zeitworte (Verbum) antworten, weshalb sie Verbal-Fragen genannt werden. Beispiele: Ist es erlaubt, dem Kaiser Zins zu geben? am Sabbathe zu heilen? Hier kann mit Ja oder ein Nein, oder auch mit einem Verbum: Es ist erlaubt, geantwortet werden. — Blitzte es? — Ja, es blitzte. Diese Fragen verleiten oft zum bloßen Errathen der richtigen Antwort.

2) Die Frage fordert die Ergänzung eines Urtheiles, indem sie einen gewissen Satztheil, z. B. das Object oder Subject, oder eine adverbiale Bestimmung in Frage stellt, z. B. Wer gab die zehn Gebote? (Subject: Gott.) Wem gab er sie? (Personergänzung: Moses, den Juden.) Wo gab er sie? (Adverbiale Bestimmung: auf dem Berge Sinai.) Hier läßt sich nicht mit Ja oder Nein antworten. Man kann solche Fragen Ergänzungsfragen nennen; die richtige Antwort auf sie setzt allemal ein bestimmtes Wissen voraus.

An jede Frage muß vor allen Dingen die Forderung der Deutlichkeit gestellt werden, d. h. sie muß nach Form und Inhalt so geeigenschaftet sein, daß sie den Fähigkeiten des Kindes angemessen ist und von diesem beantwortet werden kann. Man

vermeide deshalb auch alle Schwülstigkeit, alle Fremdwörter und unnöthige blumige Redensarten. Ingleichen muß die Frage bestimmt sein, d. h. im Verhältnisse zum vorhergegangenen Unterrichte nur eine Antwort zulassen. Fragen wir z. B. Was soll der Mensch thun, wie mußt du stets sein, was dürfen die Menschen nicht? werden oft gehört, sind aber allemal tadelnswerth. Dasselbe gilt von denjenigen Fragen, welche eigentlich gar nicht mehr fragen, sondern vielmehr die Kinder nur auffordern, ein Wort zu sprechen, welches der Lehrer gerade im Sinne hat, oder dieses Wort dem Schüler so deutlich in den Mund legen, daß er ohne irgend welches Nachdenken ergänzen kann.

Solche oft wahrhaft lächerliche Fehler würden vermieden werden, wenn sich jeder Lehrer nur immer das eigentliche Wesen der Frage vergegenwärtigen wollte. — Wer da fragt, der will etwas erfahren, was er nicht weiß, und die Schulfrage wird daher um so besser sein, je mehr es ihr und dem fragenden Lehrer gelingt, die natürliche Haltung des Nichtwissens anzunehmen. Für Fragen, welche diesen Character am glücklichsten festhalten, sind auch die Kinder immer geistig am empfänglichsten. Jede Frage ist gut, wenn sie dem Schüler nicht die Mühe des Aufmerkens und Denkens spart! — Die Frage muß außerdem stets sprachrichtig sein. Man stelle daher das Fragewort möglichst an die Spitze des Fragesatzes oder doch in dessen Mitte. Namentlich hüte man sich vor den schon erwähnten sogenannten uneigentlichen Fragen, vermöge welcher man einen Wort- oder Satztheil vorspricht und dem Kinde die Vervollständigung überläßt. Dergleichen Fehler und Nachlässigkeiten kann man sich so angewöhnen, daß sie ganz zur anderen Natur werden, und jüngere Lehrer haben deßhalb sehr auf sich zu achten und sich keinerlei Bequemlichkeit in dieser Hinsicht zu gestatten.

Die Frage ist ein Anregungsmittel von der größten Wichtigkeit, ein unsichtbarer Arm, der die Kinder stets zur Aufmerksamkeit aufrüttelt und in Spannung erhält. Wo sie fehl oder falsch benutzt wird, da treten alsbald Schlaffheit und Zerstreuung ein. Der Schüler muß keinen Augenblick vor der Frage, mithin vor der Rechenschaft, sicher sein, und der Lehrer hat

daher keineswegs bei Vertheilung der Fragen eine den Kindern äußerlich merkbare Reihenfolge inne zu halten, sondern bald hier bald dort einzugreifen und es so einzurichten, daß möglichst viele, wo nicht Alle gefragt werden.

Antworten im Chorus dürfen immer nur Ausnahmen sein, denn sie nehmen nicht bloß der Schule das wünschenswerthe Gepräge der Ruhe und Würde, sondern sie erlauben auch den Faulen und Unaufmerksamen, sich unter die Fleißigen zu mischen und diesen nachzusprechen, mithin einen Betrug zu üben. Dagegen ist es zu empfehlen, die Kinder in vollständigen Sätzen antworten zu lassen und sie damit nicht bloß sprachlich zu üben, sondern auch zum vollständigeren Denken anzuleiten.

§. 75. Wir gehen nach diesen allgemeinen Bemerkungen über die Methode und Unterrichtsform genauer auf die Unterrichtsgegenstände und die Auswahl und Anordnung des Stoffes ein, beschränken uns jedoch dabei nur auf die nothwendigsten Unterrichtsgegenstände, auf die, welche in keiner Volksschule fehlen dürfen, also auf die **Religion** (biblische Geschichte), die **Sprache** (Lesen und Schreiben) und das **Rechnen**. Dabei wird vorausgesetzt, daß das Kind die Volksschule acht Jahre besucht, also nach dem sechsten Lebensjahre in sie aufgenommen wird. Demnächst ist als Grundsatz festgehalten, daß die Schule drei Hauptabtheilungen bildet, von denen die unterste oder die der Kleinen in zwei Unterabtheilungen zerfallen darf, so daß das Kind in einer jeden Abtheilung durchschnittlich zwei volle Jahre verweilt.

Beginnen wir zunächst mit dem wichtigsten Gegenstande, mit der Religionslehre und biblischen Geschichte. Einen Lehrgang, welcher für alle Gegenden und Schulen vollständig paßte, kann man hier um so weniger erwarten, da in verschiedenen Diöcesen auch verschiedene Katechismen eingeführt sind, jedenfalls aber der Katechismus bedeutenden Einfluß nicht bloß auf die Stoffanordnung, sondern auf den ganzen Religionsunterricht ausübt und vom Lehrer nicht unbeachtet gelassen werden darf. Der Katechismus ist und bleibt der Mittelpunkt des Religionsunterrichtes, wie das Lesebuch des Sprachunterrichtes, und es ist eine Hauptaufgabe des Lehrers, sich mit ihm, seinem Inhalte

und der Stoffordnung aufs genaueste bekannt zu machen und ihn mit dem ganzen Unterrichte in stetem Einklange zu halten.

Unter der sehr bedeutenden Zahl der Katechismen erfreut sich gegenwärtig wohl keiner einer größeren Anerkennung und Verbreitung, als der in Freiburg bei Herder herausgekommene von Dr. J. Schuster verfaßte, der in seiner Eintheilung sich an den im Jahre 1566 erschienenen Catechismus romanus anschließt und außerdem noch den Vortheil eines erklärenden und erweiternden katechetischen Handbuches bietet, welches den Lehrern reichen Stoff sowohl zur eigenen Fortbildung als zur Vorbereitung auf den Unterricht darreicht.

Die nachstehende Stoffanordnung hat sich im Wesentlichen an diesen Katechismus angeschlossen. Dagegen ist zu beachten, daß auf der untersten Stufe der Katechismus schon um deshalb noch zurücktritt, weil die Kinder noch nicht lesen können und der Unterricht die göttliche Lehre im Gewande der Geschichte, also in einem Gewande mitzutheilen hat, welches der kindlichen Anschauungsweise entspricht, aber wesentlich den mündlichen Vortrag, das lebendige Wort des Lehrers fordert. Dabei ist die Heilslehre als etwas Positives und Geoffenbartes nicht etwa lediglich aus dem Anschauungskreise des Kindes zu entwickeln, sondern vielmehr nur überall auf diesen, also auf die Familie, die Schule und das gesellige Leben anzuwenden!

Doch nun zur Sache:

I. (Unterste) **Abtheilung**.

A. Untere Stufe *). Kinder von 6 bis 8 Jahren. Wöchentlich 2 (3) Lehrstunden, welche auch in **halbe** Stunden getheilt werden können.

Geschichtliche Thatsachen: 1. Gott, Schöpfer der Welt. Schöpfungsgeschichte. — 2. Fall der Engel, gute und böse Engel, Schutzengel. 3. Erschaffung der ersten Menschen. Gottes All-

*) Für diese Stufe kann nach Inhalt und Form noch zur Benutzung empfohlen werden: Religions-Büchlein für den ersten Unterricht in kathol. Schulen und Familien. Von S. Fellöcker. 3. Aufl. Linz 1854 bei Haslinger. geb. 3¾ Sgr.

macht und Weisheit. 4. Das Paradies. Gottes Güte. 5. Gebot Gottes und Ungehorsam. Erste Sünde. Gott ist allgegenwärtig und allwissend. 6. Strafe der Sünde. Folgen für uns Alle. Gott ist gerecht. 7. Brudermord. 8. Noë, abermals: Gott weiß Alles, Gott ist gerecht. 9. Verheißung eines Erlösers. Gott ist barmherzig. 10. Maria, die Jungfrau, wird zur Mutter des Erlösers erwählt. Der englische Gruß. 11. Jesus, Erlöser der Welt, in Niedrigkeit geboren. Die Hirten. Der Gesang der Engel. 12. Die Hirten bei der Krippe und die hl. Drei Könige. 13. Die Jugendgeschichte Jesu, ein Muster für die Kinder! 14. Einige Lehren und Gebote, die Jesus allen Menschen gegeben hat: Gott unser Vater, Nächstenliebe. Feindesliebe. Wie wir beten sollen. Das Vaterunser. 15. Wie Jesus allen Menschen wohl thut, Alle liebt. Einige Wunder und Heilungen. 16. Jesu Leiden, Sterben und Himmelfahrt. 17. Der h. Geist. Die Kirche. Dreieinigkeit, das hl. Kreuzeszeichen. Himmel und Hölle. Gott unser Anfang und Ende. —

Hiemit wäre der Cursus für die untere Stufe der I. Abtheilung geschlossen, immerhin aber wird sich noch Gelegenheit bieten, einzelne moralische Geschichten des alten Testamentes mitzutheilen und daran Hinweisungen auf diejenigen Pflichten zu knüpfen, welche dem Kinde in seinem Verhältnisse zu Gott, seinen Eltern, Lehrern, Geschwistern und anderen Personen zukommen. Als Lohn für bewiesene Aufmerksamkeit am Schlusse eines Tages oder einer Stunde, zur Aufmunterung und Abwechselung, wenn geistige Schlaffheit eintreten will, zum Wochenschlusse 2c. kann noch eine oder die andere der folgenden Geschichten erzählt werden:

1. Joseph unter seinen Brüdern und in Aegypten. 2. Die Geschichte vom Hirtenknaben David, wie er König wurde. 3. Der gesetzestreue Daniel. 4. Von den schlechten Söhnen Helis und vom Cham, dem bösen Sohne des Noe. — Was die Unterrichtsform anlangt, so hat für diese Stufe der Lehrer nie vorzulesen, sondern immer selbst frisch und lebendig zu erzählen. Die Augen und Mienen der Kinder, ihre Aufmerksamkeit oder Zerstreutheit werden ihm schon sagen, ob er gut erzählt oder es noch besser lernen muß. Nur an ihm liegt die

Schuld, wenn die Kinder unaufmerksam sind, keineswegs aber am Stoffe.

Nach der Erzählung folgt das Abfragen. An dieses, öfters auch unmittelbar an die Erzählung selbst, reiht der Lehrer die Anwendungen und Glaubenssätze. Die Lehrform ist also abwechselnd akroamatisch und dialogisch; das sogenannte Katechisiren findet hier keine Stelle.

Der Lehrer unterlasse nicht, die Kinder mit Sanftmuth und Freundlichkeit auch anzuleiten, die biblischen Geschichten selbst wieder zu erzählen.

An letztere knüpfen sich auch einzelne Denkverse und Strophen aus dem Gesangbuche, welche das Kind leicht lernt, und welche, sparsam angewendet, gute Wirkung thun. Einzelne kräftige, für's ganze Leben wichtige Bibelverse werden da wörtlich auswendig gelernt, wo sie als unmittelbar mit der biblischen Geschichte verbunden hervortreten.

§. 76. Fortsetzung. I. (Unterste) Abtheilung.

B. Obere Stufe. Kinder von 8 bis 10 Jahren. Wöchentlich 2 (3) Stunden.

Es ist durch den vorigen Cursus der Grund zum weiteren und nunmehr strenger zu ordnenden Bau gelegt worden. Wie schon dieser erste Cursus ein abgerundetes kleines Ganzes der allerwichtigsten Religionswahrheiten auf geschichtlichem Grunde darbot, so hat nun der folgende Cursus um dieses erste Ganze einen erweiterten Kreis zu schließen, wieder aber ein Ganzes zu bilden, was mit seinem größeren Umfange der gesteigerten Fassungskraft und den umfangreicheren Anschauungen des Kindes entspricht. Da nunmehr der Schüler auch bereits zu einiger Fertigkeit im Lesen gelangt ist oder doch bald gelangen muß, so wird der Unterricht sich auch an den Katechismus anschließen und dadurch wesentlich erleichtert. Dennoch darf auch der Lehrer auf dieser Stufe nicht vergessen, daß es sich noch immer um die historische Grundlage der Religionswahrheiten, also um gleichzeitig fortschreitende biblische Geschichten handelt, und daß es endlich

sein lebendiges Wort ist, welches den göttlichen Heilswahrheiten Eingang und Einfluß auf das Gemüth und den Willen sichern muß. Wo der Unterricht nur auf trocknes Lesen und Memoriren des Katechismus beschränkt wird, wo nicht der Lehrer gleich den Aposteln ein begeisterter, liebewarmer Verkünder des göttlichen Wortes ist, da bleibt auch die Hingabe des Kindes und die wahre Frucht aus, welche keine andere sein soll, als innige, bewußtvolle Anhänglichkeit an die hl. Kirche und freudiger Gehorsam gegen ihre Vorschriften.

Wir lassen nun die Stoffordnung und zwar mit Rücksicht auf den Katechismus von Schuster folgen.

I. **Hauptstück.** Glaubenslehre. I. Vom h. Kreuzeszeichen oder von der heiligsten Dreifaltigkeit im Allgemeinen. II. Vom christlichen Glauben. 1. Von Gott dem Vater, dem Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt. a. Von den guten und bösen Engeln. b. Von den Menschen, deren Sündenfalle und Vorbereitung auf einen Erlöser. 2. Von Gott dem Sohne, dem Erlöser der Welt. — Von Jesus, als dem Sohne Gottes. Geburt und Jugendgeschichte Jesu. Jesu Leiden und Sterben. Jesu Auferstehung, Himmelfahrt und Wiederkunft. 3. Vom hl. Geiste, dem Heiligmacher der Welt. — Von der Person und von dem Werke des hl. Geistes. Von der durch den hl. Geist geleiteten Kirche. Von der Gemeinschaft und der Verehrung der Heiligen. Vom Worte Gottes in der Kirche. Von den hl. Sakramenten, insbesondere vom hl. Bußsakramente, zu welchem auf dieser Stufe die Kinder bereits gelangen müssen. Von der Leitung der Gläubigen in der Kirche durch den Gottesdienst (Feste, Weihungen, hl. Gebräuche) und die Kirchenzucht. Von den vier letzten Dingen des Menschen, als dem Ende der Heiligung und aller Dinge auf Erden. — Schluß: die sechs Hauptwahrheiten.

Die hieher gehörigen, dem Dogma vorauszuschickenden biblischen Geschichten sind etwa folgende:

Glaubenslehre: Ueber das Wesen Gottes. Gott ist allmächtig — Schöpfungsgeschichte, — allgegenwärtig — Jakobs Traum, — allwissend — die erste Sünde, — allweise — Moses Rettung, — allgütig — Jakob am Jordan, — unendlich

heilig und gerecht — Strafe der ersten Sünde, — unendlich wahrhaft und treu — Verheißungen Gottes an Abraham.

Ueber die guten und bösen Engel: Tobias Sohn, — die Verführung der ersten Menschen.

Von den Verheißungen eines Erlösers: Nach der ersten Sünde. Bei der Berufung Abrahams. Unmittelbar vor Jakobs und Moses Tode. Durch David. Durch Daniel.

Von dem Erlöser der Welt: Die Verkündigungen der Geburt Jesu durch den Engel Gabriel bei Maria und Joseph. Die Geburt Jesu. Die Hirten bei der Krippe. Darstellung Jesu im Tempel. Die Weisen aus Morgenland. Jesus im Tempel. Jesus wird getauft und geht in die Wüste. Die Hochzeit zu Kana. Der reiche Fischfang. Die Speisung des Volks. Die Heilung des 38jährigen Kranken. Die Auferweckung des Lazarus. Jesus als Kinderfreund. Sein Leiden und Sterben. Auferstehung und Himmelfahrt Jesu. —

Vom hl. Geiste. Sendung des hl. Geistes. Pfingstfest. Die Kirche Jesu.

§. 77. II. Hauptstück. Pflichtenlehre. I. Von dem Guten, was wir thun und von dem Bösen, was wir meiden sollen, im Allgemeinen. 1. Von dem Guten. Von den drei ersten guten Werken und den sieben Werken der geistlichen und leiblichen Barmherzigkeit. — Von den drei göttlichen und den vier Haupttugenden, und von den acht Seligkeiten. 2. Von dem Bösen. — Von den Todsünden und den läßlichen Sünden und den vier Gattungen der Sünde. II. Von dem Guten und Bösen, was wir nach den zehn Geboten Gottes thun und meiden sollen im Besondern. — Von den 10 Geboten Gottes und den 2 Geboten der Liebe. 1. Von den Pflichten gegen Gott. Erstes Gebot Gottes, oder von Glaube, Hoffnung und Liebe. — Zweites Gebot, oder von der Gott schuldigen Ehrfurcht, vom Gebet 2c. Drittes Gebot mit den fünf Geboten der Kirche, oder von der Heiligung der Sonn= und Feiertage. — 2. Von den Pflichten gegen den Nächsten. Viertes Gebot, oder von den Pflichten gegen Vorgesetzte und Obrigkeiten. — Fünftes bis zehntes Gebot, oder von den Pflichten gegen alle Menschen.

3. Von den Pflichten gegen sich selbst, 1. bis 10. und besonders 5. Gebot. — Von den Pflichten gegen die Seele. Von den Pflichten gegen den Leib.

Auch in Betreff dieses die Pflichtenlehre enthaltenden Abschnittes ist es nothwendig, daß der Lehrer wieder auf einzelne passende Erzählungen aus der biblischen Geschichte und auf einzelne lehrreiche Aussprüche und Ermahnungen Jesu Christi eingeht und diese den Lehren unterbreitet. — Wir führen hier nur beispielsweise die Bergpredigt und einzelne Gleichnisse Jesu, wie das von den Talenten, dem verlornen Sohne, den klugen und thörichten Jungfrauen, dem reichen Prasser und dem armen Lazarus an.

Während dieses Kursus hat der Lehrer auch dafür fortwährend zu sorgen, daß die Kinder nicht bloß einzelne kräftige, auf verschiedene Zeiten und Lebensverhältnisse passende Gebete auswendig lernen, sondern daß sie auch die Grundzüge des Katechismus und der Glaubenslehre, wie z. B. die Gebote, das apostolische Glaubensbekenntniß, die hl. Sakramente, die acht Seligkeiten 2c. ihrem Gedächtnisse ganz unverlierbar einprägen, was am sichersten durch wöchentlich regelmäßig stattfindende Wiederholungen geschieht. Ebenso kann mit der Erlernung einzelner Denkverse, Bibelsprüche und Lieder aus dem Gesangbuche fortgefahren werden, es müssen diese aber nicht etwa willkührlich gewählt und aufgegeben, sondern immer mit dem Unterrichte selbst und mit etwaigen Festzeiten in Verbindung gebracht werden, so daß sie hierdurch Werth und Verständniß erhalten. — Jede Gelegenheit muß übrigens benutzt werden, schon dagewesene biblische Geschichten da, wo sich ihre Anwendung ungezwungen ergibt, zu wiederholen, jedoch mit dem Unterschiede, daß nunmehr der Lehrer die Kinder auffordert, ihm die Geschichten selbst zu erzählen.

§. 78. II. Abtheilung oder Mittelstufe. Kinder von 10 bis 12 Jahren. Wöchentlich 3—4 Stunden Unterricht. —

Durch den bisherigen Unterricht in der Religionslehre und biblischen Geschichte, so wie durch das gesammte übrige Schul-

leben sind die Kinder nunmehr so weit gekommen, daß sie einen umfassenderen, tiefer gehenden Unterricht in den Heilswahrheiten begreifen können, weshalb jetzt der Diöcesankatechismus in vollste Berechtigung tritt und Leitfaden für den Lehrer, Lernbuch für den Schüler, kurz der Mittelpunkt für den gesammten Religionsunterricht wird. Daß der Unterricht damit zugleich ein tiefer eingehender, gründlicherer wird, versteht sich von selbst. „Der Katechet," sagt Hirscher, „wird nun in seinen Vorträgen fortschreiten müssen: Vom Was zum Warum, vom Aeußern zum Innern, vom Begründeten zum Grunde, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, vom Vereinzelten zum Zusammenhängenden, — von der Erscheinung zu ihren Kräften und Gesetzen, vom Concreten zum Abstracten, von den einzelnen Abdrücken der Ideen und Ideale bis zu diesen selbst, von einzelnen Bedeutungen bis zum vollen Pragmatismus, von den Anfängen des göttlichen Reiches bis zu dessen voller Enthüllung, von den Elementen aller Erkenntniß bis zu jenen Uebersichten, die eine große Summe vorangegangener Belehrungen voraussetzen, endlich von der Leitung und Weisung des eben erwachenden sittlich gefährlichen Triebes bis zu jener Selbstverständigung und Lenkung, deren der Vollerwachte bedarf." —

Darum ist von jetzt ab die biblische Geschichte auch nicht mehr verschmolzen mit dem Unterrichte in der Glaubens- und Sittenlehre und als diesen begründend zu behandeln, sondern sie tritt selbständig, in besonderen Stunden auf. Beide Disciplinen gehen nunmehr nebeneinander, sich zwar immer noch wechselseitig die Hand bietend, eine noch immer die andere unterstützend, doch aber jede für sich den Weg gehend, welchen ihnen ihre innere Entwickelung vorgezeichnet hat. Vollständiger Zusammenhang ist der Zweck des Unterrichtes, und auch hier wieder diejenige biblische Geschichte zum Grunde zu legen, welche die kirchliche Bestätigung erhalten hat und in der Diöcese eingeführt ist.

Die Altersstufe der Kinder dieser Abtheilung erfordert es, daß sie nunmehr sich innig am kirchlichen Leben betheiligen, demgemäß den Gottesdienst zu bestimmten Zeiten pünktlich besuchen und sich dadurch mit den Erwachsenen in erhebender Gemeinschaft

fühlen. Diesen Umstand hat der Religionslehrer nicht aus dem Auge zu lassen, sondern vielmehr diejenigen Abschnitte des Katechismus, welche mit dem Gottesdienste, insbesondere mit dem hl. Meßopfer, als dem steten Pulsschlage der Kirche, in Verbindung stehen, besonders ausführlich und aufmerksam zu behandeln, damit das Kind befähiget werde, nicht bloß dessen Bedeutung im Ganzen, sondern auch alle einzelnen dabei vorkommenden Einrichtungen und Gebräuche zu verstehen und mit Kopf und Herzen Theil zu nehmen. Die Anschauung, welche das kirchliche Leben selbst darbietet, die Anwendung, welche alsbald nahe liegt, machen diesen Unterricht eben so angenehm als fruchtbringend, und wenn er in der rechten Weise ertheilt wird, so darf man überzeugt sein, daß darin ein viel besseres Mittel zur Förderung eines freudigen und pünktlichen Kirchenbesuchs liegt, als in jenen Strafen und Drohungen, mit welchen niemals die Impulse des Herzens ersetzt werden können. — Zu diesem Abschnitte gehören auch zweckmäßige Belehrungen über Wallfahrten und Prozessionen und über den uralten Gebrauch des Rosenkranzes. Passende Belehrungen bietet in dieser Hinsicht Rippel's von Himioben neu bearbeitetes Werk: „Die Schönheit der katholischen Kirche, dargestellt in ihren äußeren Gebräuchen in und außer dem Gottesdienste." Mainz bei Kirchheim. 8. Aufl. 1855.

Auch auf dieser Stufe lasse der Lehrer, wie früher, einzelne Bibelverse, Gesangbuchslieder und kirchliche Gebete da auswendig lernen, wo sie sich ungezwungen an den fortschreitenden Unterricht anschließen.

§. 79. III. Abtheilung oder Oberstufe. Kinder von 12 bis 14 Jahren. Wöchentlich etwa 4 Unterrichtsstunden.

Es läßt sich nicht genau bestimmen und hängt von mancherlei Umständen ab, wie weit der Lehrer mit dem im vorigen Paragraphe bezeichneten Katechismus-Unterrichte kommen werde, jedenfalls läßt sich übrigens voraussetzen, daß er ihn erst auf der Oberstufe, also in den letzten beiden Schuljahren beendigen wird. Damit ist denn zugleich die **Hauptaufgabe** dieser dritten Abtheilung genannt.

Außerdem, daß es sich also darum handelt, den gesammten Religionsunterricht an der Hand des vorgeschriebenen Katechismus zu Ende zu führen, hat aber diese Stufe noch die Aufgabe, sowohl vom gesammten Religionsunterrichte als auch der biblischen Geschichte dem Kinde eine klare ineinandergreifende Uebersicht zu verschaffen. Die ganze Eintheilung des Katechismus, der pragmatisch-fortschreitende Zusammenhang desselben und der biblischen Geschichte, das Verhältniß der Geschichten des alten Testamentes zum neuen, die Eintheilung, Folge und Zahl der heiligen Bücher muß nunmehr dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden. Mit dieser zu erstrebenden Uebersichtlichkeit und der schon im vorigen Paragraphe erwähnten, nunmehr noch zu steigernden Theilnahme am kirchlichen Leben hängt es zusammen, daß jetzt das Kind auch eine klare Einsicht in den wunderbar schönen, sinnigen Organismus des Kirchenjahres und seiner Festreihen erhalte. Es liegt darin ein Hauptmittel, das menschliche Leben zu erhöhen und zu veredeln, ein Mittel, welches lange noch nicht in seiner vollen Kraft gewürdiget worden ist. „Geht das Kind," um mit Dursch zu reden, „mit seinem Gemüthe in das Kirchenjahr ein, so nimmt es innigen Antheil an der hl. Trauer und Freude der Kirche, und sein Leben ist nach innen und außen ein wahrhaft kirchliches. Es lebt das ganze Jahr hindurch in frommer Erinnerung dessen, was zum Heile der sündhaften Menschheit durch die Barmherzigkeit Gottes geschehen ist, und kennt keine edlere Trauer, und keine reinere Freude, als die es mit seiner Kirche theilt." Indem die Kirche sich ein von dem bürgerlichen abweichendes Jahr angeordnet hat, macht sie den Christen aufmerksam, daß er zwei Zeiten zu unterscheiden habe, von welchen die eine sich mehr auf sein zeitliches, die andere mehr auf sein unsterbliches Leben bezieht. Wie es zwei Sonnen gibt für das menschliche Leben, — die natürliche Sonne, und die Sonne der Gerechtigkeit in Christus, — beide aber einander nicht ausschließen, so besteht neben dem natürlichen Sonnenjahre für den Christen ein Jahr der Sonne der Gerechtigkeit, ein christliches oder kirchliches Jahr. Und wie das natürliche Sonnenjahr die Zeit umfaßt, welche in die weiteste Entfernung der Sonne von der Erde

und in ihre höchste Annäherung an diese fällt, so umfaßt das kirchliche Jahr die Zeit, in welcher sich die Menschheit am weitesten von der Sonne der Gerechtigkeit entfernt hatte, und schließt mit der Vollendung des Reiches Gottes oder vollendeten Vereinigung mit Christus. Das Kirchenjahr stellt daher die Geschichte der Menschheit auf eine großartige, göttlich erhabene Weise — in großen Umrissen — in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dar, und obgleich es unabhängig von dem Sonnenjahre besteht, so schließen sich doch die hl. Epochen desselben sehr passend an die Jahreszeiten der Natur an und werden durch diese in ihrem Eindrucke gehoben und verstärkt.

Nunmehr tritt auch der Zeitpunkt ein, wo der Lehrer den Umstand nicht mehr ignoriren darf, daß es auch Religionsgesellschaften gibt, welche von der katholischen Kirche in ihren Lehren und in ihrer Verfassung wesentlich abweichen. Bald tritt das Kind aus der Schule in das Leben, und es ist ungewiß, ob seine späteren Verhältnisse ihm noch einen fortdauernden gründlichen Religionsunterricht darbieten werden, gewiß aber, daß ihm andere Ansichten, Meinungen und Urtheile in Betreff des kirchlich-religiösen Lebens und Glaubens begegnen müssen. Daher hat denn auf dieser Stufe der gewissenhafte Lehrer auch die sogenannten Unterscheidungslehren hervorzuheben und ihrer Wichtigkeit gemäß zu behandeln. Es sind die divergirenden Meinungen derer, die außerhalb der Kirche stehen, anzuführen und alsdann die Gründe zum vollen Bewußtsein zu bringen, welche gegen diese Meinungen sprechen und deren Inconsequenz oder Haltlosigkeit beweisen. Ueber den Geist, in welchem solche Belehrungen zu geben sind, ist schon im §. 60 ausführlich gesprochen worden.

Daß diese Controversen erst auf der letzten Stufe des Unterrichtes zur Sprache kommen sollen, ist eine Forderung, die im Interesse der religiösen Bildung gestellt werden muß. Das Kind soll in den ersten sechs Jahren seines Schullebens die religiösen Lehren und Eindrücke ganz ungetrübt und rein, mit der seinem Alter eigenthümlichen Hingabe und Pietät aufnehmen, und diese Eindrücke sollen auch nicht durch den leisesten Zweifel oder Mißton getrübt oder geschwächt werden. Erst wenn der Unterricht

im Herzen feste Wurzel gefaßt hat, erst wenn die Kirche im Kinde und das Kind in dieser lebendig und heimisch ist, wird die Hinweisung auf andere Meinungen und die Widerlegung derselben ohne Nachtheil für das Gemüth und den religiösen Sinn überhaupt, und mit desto sichererm Erfolge geschehen können.

Auf dieser Stufe, ja im Zusammenhange mit jenen Controversen soll sich auch das Wichtigste aus der Kirchengeschichte an die biblische Geschichte anreihen. Es handelt sich dabei besonders darum, dem Kinde in einzelnen Bildern und Lebensbeschreibungen zu zeigen, welche herrliche Blüthen, welche erhabene Früchte die Kirche da gezeitiget hat, wo sie ihre vollsegnende Kraft sowohl in einzelnen Menschen (Heiligen) als in ganzen Genossenschaften (Orden, Vereinen) und Völkern entfaltete, dagegen auch zu beweisen, wie Gott seine Kirche in allen Gefahren, Drangsalen und Verfolgungen wunderbar beschützt hat, und wie ihr aus den Bedrängnissen aller Jahrhunderte nur Segen und Mehrung des Gottesreiches erwachsen ist. Empfehlenswerth sind in dieser Hinsicht die Kirchenlieder von Dr. Haas, die Religionsgeschichte für Elementarschulen von C. Barthel und die Geschichte der christlichen Kirche in Lebensbeschreibungen von J. Hepp.

Der Katechismus-Unterricht muß sich endlich auf dieser letzten Stufe auch noch in dem Abschnitte von der Kirche zu einer genaueren Darstellung ihrer Verfassung, so zu sagen ihres sichtbaren Leibes erweitern. Die geschichtlichen Thatsachen der Verbreitung des Christenthums geben zugleich Veranlassung und Unterlage zur Erweiterung des Gesichtskreises auch nach dieser Seite hin. Köhler hat in dieser Beziehung folgende Sätze aufgestellt, welche für den Inhalt und die Folge des Unterrichtes maßgebend sein können:

Was die Ortsgeistlichen der einzelnen Gemeinden als Lehrer und Priester sind, das sind die Bischöfe einem viel größeren Bereiche (Sprengel, Diöcese) gegenüber.

Sie sind in ununterbrochener Reihenfolge die Nachfolger der heil. Apostel und verrichten das apostolische Amt auf dem ihnen zugetheilten Gebiete der Kirche. Sie sorgen für die Reinerhaltung und Verbreitung der katholischen Lehre.

Von ihnen erhalten die Gemeinden ihre mit Wissenschaft, Weihe und heiligem Eifer ausgerüsteten Seelsorger. Der Bischof, als Apostel des Herrn, gewährleistet gleichsam für die Würdigkeit der ausgesendeten Jünger. Er bleibt stets im Verkehr mit ihnen, um die Früchte ihres ausgestreuten Saamens inne zu werden.

Er reiset selbst von Zeit zu Zeit in die einzelnen Gemeinden, um sich persönlich von ihrer Wirksamkeit zu überzeugen.

Er gibt Gesetze, verwaltet das Kirchengut und übt die geistliche Gerichtsbarkeit und Strafgewalt aus.

Er ertheilt endlich allen Pflegebefohlenen der Diöcese das heil. Sakrament der Firmung.

Zur Unterstützung in seinem pflichtenreichen und beschwerlichen Amte steht dem Bischof das Domcapitel mit Rath und Hülfeleistung bei.

Wie daher die einzelnen Glieder einer Pfarrgemeinde eine Familie bilden, und vor ihrem väterlichen Seelenhirten Brüder sind, glaubend an einen und denselben Gott, und seine Gebote haltend, so sind die einzelnen Pfarrgemeinden ihrem Bischofe gegenüber wieder Schwestergemeinden, die sich gegenseitig in Förderung des religiösen und sittlichen Wandels unterstützen. Ein ähnliches Verhältniß, nur mit noch höheren Rücksichten, und wieder in erweitertem Umfange, findet in der Kirchenprovinz statt. Mehrere Diöcesen bilden unter der Aufsicht eines Erzbischofs wieder ein geschlossenes Ganze.

Zum Schlusse dieses wichtigsten Abschnitts noch folgende Bemerkung: Der Religionsunterricht wird entweder ausschließlich vom Geistlichen, als dem Lokal-Schulinspector, oder vom Geistlichen und Lehrer gemeinschaftlich, oder von letzterem allein ertheilt. Es ist auf der einen Seite ebenso zu wünschen, daß dem Lehrer der Religionsunterricht nicht ganz entzogen werde, wie es anderntheils ganz in der Ordnung ja Pflicht ist, daß der Geistliche diesen Unterricht nicht bloß genau beaufsichtiget, sondern sich auch selbst dabei lebhaft betheiligt. Wird dem Lehrer alle und jede Ertheilung des Religionsunterrichtes verwehrt, so liegt die Gefahr nahe, daß er sich nur als weltlichen, dem Staate allein verantwortlichen Beamten betrachten lernt, daß er selbst an religiöser Erkenntniß ab-

nimmt und eines höchst wichtigen Mittels, auf das Herz und Gemüth der Kinder väterlich einzuwirken, beraubt wird. Ebenso wird der Lehrer, welcher gar keinen Religionsunterricht ertheilen darf, auch nicht leicht im Stande sein, allen übrigen Unterricht mit dem Religionsunterrichte in die erforderliche innerliche Harmonie und Verbindung zu bringen.

Die zweckmäßigste Einrichtung dürfte die sein, daß dem Lehrer ebenfalls ein Antheil am Religionsunterricht belassen wird, und daß er demgemäß wenigstens den Unterricht in der biblischen Geschichte behält. Ebenso empfiehlt sich auch die Anordnung, daß er den beiden unteren Abtheilungen die Unterweisung in der Religion und biblischen Geschichte gibt, und daß der Geistliche sich dagegen den Unterricht der Oberabtheilung als Schlußstein des Ganzen vorbehält. Möge aber die Einrichtung getroffen werden, wie sie wolle, und wie es die mannigfach verschiedenen lokalen Verhältnisse erfordern, immer bleibt es die Hauptsache, daß der Lehrer und Geistliche im innigsten Einverständnisse wirken. Deßhalb ist es auch angemessen, daß der erstere sich niemals aus den Stunden entfernt, während welcher der Seelsorger unterrichtet, sondern vielmehr diesen Stunden mit hingebender Aufmerksamkeit und in anständigster Haltung beiwohnt, und sich dadurch befähiget, seinen eigenen Unterricht mit dem des Geistlichen in Einklang zu bringen und dessen Unterweisungen zu wiederholen.

Wenn aber dem L e h r e r der Religionsunterricht anvertraut ist, dann möge er sich hierdurch freudig gehoben und heilig verpflichtet fühlen, das in ihn gesetzte Vertrauen der Kirche dankbar und nach allen Kräften zu rechtfertigen. Das Gewicht seiner schweren Verantwortungen ist damit noch ungleich größer geworden, und er denen angereihet, welche einst Rechenschaft über die Seelen zu geben haben. Damit, daß er gewürdiget worden, ein Verkünder der Lehre Jesu unter den Kleinen zu sein, hat er eine Aufgabe erhalten, die in Demuth und kindlichem Glauben gelöst sein will, in der Lösung aber auch einen Lohn birgt, der jede andere Anerkennung weit überragt und vornehmlich mit hinbegleitet vor den Thron Christi als jenes R i c h t e r s, welcher einst die Kindlein zu sich rief und ihnen das Himmelreich verhieß! —

§. 80. Wir haben nun einen Unterrichtsgegenstand zu erwähnen und in seiner Stufenfolge darzustellen, der früher nicht als selbständig genannt, und in der That um deßhalb nicht in die Zahl der Unterrichtsgegenstände aufgenommen wurde, weil er in alle hinüberreicht, für alle befähiget und die Grundlage des ganzen unterrichtlichen Schullebens bildete. Er heißt **Anschauungsunterricht**. Er ist keineswegs mit jenen Denk- und Sprechübungen zu verwechseln, welche früher sehr beliebt waren, aus Rochow's Schule hervorgingen und eine populäre Logik sein sollten, deßhalb aber auch hauptsächlich nur auf Begriffe und Begriffsbestimmungen hinsteuerten, dagegen den frischen Sachinhalt, das Reale, als Nebensache betrachteten. Mittelst der heuristischen Lehrform wurden die Kinder durch stetes Fragenspiel auf mancherlei Umwegen dahin geführt, einzelne Thätigkeiten, Zustände, Eigenschaften und Dinge mit einander zu vergleichen und zu zerlegen und hiernach Begriffe zu abstrahiren oder Schlüsse zu ziehen. Dieser Unterricht bezweckte allerdings eine äußerliche Sprachfertigkeit, wirkte aber wenig auf das Herz und Gemüth und erzeugte vielmehr jene Frühreife, welche wir bereits früher getadelt haben. Auch sagte er im Ganzen genommen dem kindlichen Sinne nicht zu, welcher sich auf die Außenwelt, auf die Natur richtet, diese anschauen und von ihr lernen will. Gegen diesen von der Natur und den übrigen Unterrichtsgegenständen **abgesonderten** Unterricht im Denken und Sprechen haben sich in neuerer Zeit gewichtige Stimmen, so auch das preußische Regulativ für die Elementarschulen vom 3. October 1854, mit Recht erhoben, und man hatte um so vollere Ursache, ihn zu tadeln, je mehr gerade der gesammte Unterricht einer abstract-formalen Denkbildung nachstrebte und damit in Gefahr kam, auch des religiös-gemüthlichen Elementes zu vergessen (§. 31). — Dagegen darf einem Anschauungsunterrichte, welcher zugleich ein Sachunterricht ist, nachdrücklich das Wort geredet werden*). Er empfängt das Kind bei seinem Eintritte in die Schule, knüpft an

*) In den österreichischen Volksschulen gehört der Anschauungs- und Sprachunterricht zu den obligaten Lehrgegenständen und ist in neuerer Zeit besonders empfohlen und bearbeitet worden. —

die Unterrichtsweise des elterlichen Hauses an, belehrt das Kind, ohne daß es die eigentliche Absicht vorerst merkt, bietet ihm Stoffe aus der Natur und seinem eigenen Leben, die ihm befreundet sind und über welche es sich zwanglos aussprechen kann, und gibt in diesen aus der Natur und dem Menschenleben entnommenen Stoffen eine Grundlage, als deren Fortsetzung späterhin das Lesebuch, aller Sprach- und Realunterricht erscheint, und welche sogar wohlthätig und hülfreich in den Religions- und Rechenunterricht hinüberragt. Der Anschauungsunterricht ist nicht bloß um des Denkens oder Sprechens willen in den Lectionsplan aufzunehmen, sondern auch deßhalb, weil er als **Sachunterricht** eine Menge nützlicher Kenntnisse aus der Sittenlehre, Geographie, Naturgeschichte ꝛc. mittheilt und auf einen tiefer eingehenden Unterricht vorbereitet, für jeden die Grundlagen gibt. Wir räumen ihm daher die drei bis vier ersten Schuljahre ein, also, daß die untere Hauptabtheilung desselben theilhaft wird. Da diese wieder in zwei Unterabtheilungen zerfällt und vorauszusetzen ist, daß die erste Stufe zumeist Kinder umfaßt, die noch nicht zum fertigen Lesen gebracht sind, so wird sich der Anschauungsunterricht erst auf der zweiten Stufe, welche Kinder von 8 bis 10 Jahren begreift, mehr an das Lesebuch anschließen können. Dennoch ist es auch auf der ersten Stufe nicht selten möglich, den Unterricht an das erste Lesebuch, an die Fibel anzuknüpfen, und wo dieß irgend möglich ist, da möge es um so weniger unterlassen werden, da hierdurch jedenfalls Lesebuch und Leseübungen an Interesse gewinnen müssen.

Gehen wir nun zur Stufenfolge der Uebungen.

I. (Unterste) **Abtheilung.**

A. **Untere Stufe.** Kinder von 6 bis 8 Jahren. Wöchentlich etwa 2 Lehrstunden, welche auch in **halbe** Stunden getheilt werden können.

1. Das Schulzimmer und was darin enthalten ist. a. Aufzählung der in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände. Einheit. Mehrheit. b. Gebrauch dieser Gegenstände; Beschreibung der einzelnen Dinge nach ihrer Farbe, ihrer Gestalt, ihren Theilen. c. Stoff, woraus sie gemacht sind. d. Vergleichung einzelner

dieser Gegenstände untereinander, z. B. des Tisches mit der Bank, der Wandtafel mit der Schiefertafel. Zahl der Dinge. 2. Das Wohnhaus und die dazu gehörigen Gebäude. Stall. Scheune. Innere Theile derselben, nach ihrem Gebrauch, dem Stoffe, woraus sie gemacht, und nach der Gestalt. Vergleichung dieser Gebäude untereinander. 3. Der Körper des Menschen nach seiner äußerlichen Beschaffenheit. a. Hauptheile. Glieder. Zahl, Gebrauch. b. Hand, Kopf, Sinne. Zähne. Zunge, deren Gebrauch. c. Bedürfnisse des menschlichen Körpers zu seiner Erhaltung und Stärkung. Was Kindern schädlich für die Gesundheit werden kann. 4. Gewinn der verschiedenen Nahrungsmittel und der Stoffe zu Kleidungsstücken. Der Landmann. Der Ackerbau. Wichtige Handwerker. Handwerkszeug. 5. Thiere, welche dem Menschen dienstbar sind, deren Nutzen. Eintheilung nach Merkmalen und Gebrauch. Vergleichung derselben untereinander und mit dem Menschen. — Wilde Thiere. Beschreibung einiger derselben und anregende Beschreibung ihrer Eigenthümlichkeiten. 6. Das Dorf. a. Gebäude und Eintheilung derselben nach ihrem Zwecke. b. Bewohner nach Alter, Stand und Geschlecht. c. Straßen, Richtung derselben. 7. Der Garten. a. Im Allgemeinen, Namen der Dinge im Garten, b. Umzäunung. c. Beschreibung des Gartens im Besondern. Bäume, deren Namen, Gestalt und Zweck. Vergleichungen. d. Sträucher, Kräuter, Blumen. Verschiedene Arten der Gärten. e. Theile der Pflanzen und Beschreibung und Nutzen derselben. 8. Acker, Wiese, Feld. Vergleichung. Die Wiese, das Gras, Heuernte. Acker, Arten des Getreides und die verschiedenen Fruchtgattungen. Getreideernte. 9. Der Wald. Merkmale. Arten und Nutzen der Waldbäume. Waldthiere. Jäger, Jagd. 10. Die Zeiteintheilung. Stunde, Tag, Nacht, Monat, Tages- und Jahreszeiten, deren Dauer, Anfang und Wesen. Veränderungen in der Pflanzen- und Thierwelt während der 4 Jahreszeiten. Beschäftigungen während dieser Zeiten. Uhren als Mittel der Zeiteintheilung.

§. 81. B. Obere Stufe. Kinder von 8 bis 10 Jahren. Wöchentlich etwa 2 Lehrstunden.

11. **Bodenbeschaffenheiten.** a. Erhöhungen: Hügel, Berge, Gebirge, — Ebene. Nutzen der Gebirge. b. Vertiefungen: Thal, Schlucht, Hohlweg, Höhle. c. Beschaffenheit des Bodens in Hinsicht auf den Anbau: fruchtbar, unfruchtbar, steinig, sandig, sumpfig ꝛc. 12. Die **Mineralien** als Producte aus der Erde. a. Metalle, verschiedene Arten derselben, Art des Auffindens, Bergwerke, Nutzen der Metalle. Münzen, deren Größe, Namen und Werth. Handwerker, welche sich mit Verarbeitung der Metalle beschäftigen. b. Steine. — Sandstein, Kalkstein, Kiesel, Schiefer, Marmor, deren Eigenschaften und Nutzen. Handwerker, die sich mit deren Verarbeitung beschäftigen. c. Brennliche Minerale: Torf, Steinkohle, Braunkohle. d. Das Salz. 13. **Das Wasser.** a. Eigenschaften desselben. Einfluß der Wärme und Kälte auf dasselbe. b. Eintheilung: Stehendes und fließendes. Seen, Meer, Quellen, Bäche, Flüsse, Haupt- und Nebenfluß, Ufer. Flußbette. Küste, Strand. c. Nutzen des Wassers für Gewerbe, Handel und Haushalt. Schiffe, Hafen. 14. **Der Himmel.** a. Seine scheinbare Gestalt. Farbe. Die Wolken, ihre Gestalt, Farbe und Beweglichkeit. b. Die Gestirne: Die Sonne, der Mond, die Sterne. Ihre Gestalt, Veränderungen, — Bewegung (scheinbare) der Sonne. Nutzen der Gestirne für Erde, Thiere, Pflanzen und Menschen. Ihr Einfluß auf die Zeiteintheilung (vergleiche Nr. 10). c. Erscheinungen am Himmel: Wolken, Abend- und Morgenröthe. 15. **Die Luft.** a. Eigenschaften derselben. Vergleich mit dem Wasser. b. Nothwendigkeit und Nutzen für's Leben und den Verkehr: Athmen, Windmühlen, Schiffe. c. Erscheinungen in der Luft: Wind, Regen, Schnee, Gewitter. Beschreibung dieser Erscheinungen und möglichst einfache Erklärung. 16. **Der Mensch im gesellschaftlichen Vereine** mit seinesgleichen. a. Das Familienleben: Vater, Mutter, Geschwister, Dienstboten. b. Thätigkeit und Beruf dieser einzelnen Personen. c. Pflichten dieser Personen gegen einander. b. Das Dorf oder die Gemeinde. Stände. Ortsvorstand. Pflichten der Einzelnen als Gemeindeglieder. Nutzen des Gemeindeverbandes. c. Die Stadt. Unterschied derselben vom Dorfe in Betreff der Größe, Einwohner,

Häuser, Bauart und Beschäftigung. Landstadt, Handelsstadt, Festung. d. Der Kreisverband. Regierungsbezirk. Volk. Staat.

Für diesen Anschauungsunterricht bietet in Betreff der specielleren Ausführung seiner einzelnen Theile C. Wrage's Ausarbeitung des Denzel'schen Entwurfs für den Anschauungsunterricht eine Anleitung und passendes Material, wenn es nicht der Lehrer vorziehen sollte, nach dieser Skizze, welche seinem Ermessen und den lokalen Bedürfnissen noch einen weiten Spielraum läßt, sich selbst einen Lehrgang auszuarbeiten und von Jahr zu Jahr durch die gemachten Erfahrungen zu verbessern.

Der Ueberblick dieser Skizze zeigt übrigens bald, daß der Stoff so ausgewählt wurde, daß dadurch dem Realunterrichte und dem Lesebuche, in so fern es auf letztern eingehet, bedeutend vorgearbeitet wird, und daß dieser Zweck der entschieden vorherrschende gewesen ist. Dennoch läßt sich der bezeichnete Anschauungskurs auch überall auf die Bildung und Entwickelung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit anwenden, da er überall Gelegenheit zur Praxis in der Sprache und zu den mannichfachsten Satzbildungen gibt und daher auch die Grundlagen bietet, welche für den Sprachunterricht nothwendig sind.

§. 82. Einen Lehrgang für den Anschauungsunterricht, welcher jedoch vorwiegend den Sprachunterricht, sowohl in Betreff des mündlichen als auch des schriftlichen Ausdrucks berücksichtigt und dabei die Anfänge des Rechtschreibens und der allernöthigsten grammatischen Kenntnisse ins Auge faßt, habe ich im I. Bande meines Praktischen Lehrganges für den deutschen Sprachunterricht (8. Aufl. Erfurt) aufgestellt. Ich lasse die Uebersicht des Inhaltes hier ebenfalls mit dem Bemerken folgen, daß die drei ersten Abschnitte für die unterste Stufe, also für Kinder von 6 bis 8 Jahren, der vierte Abschnitt dagegen für die Altersstufe von 8 bis 10 Jahren bestimmt sind.

I. Abschnitt. Namen der Dinge.

Erste Lektion. Namen von Dingen an verschiedenen Orten. 1. Dinge in der Schulstube. 2. Dinge im Hause. Mehrheit. Was in der Küche ist. 4. Dinge, welche im Stalle sind. 5. Dinge, welche sich im Garten befinden. 6. Was im Felde

ist. 7. Dinge, die in und am Wasser sind. 8. Dinge, die in der Luft sind. 9. Gegenstände im Dorfe und in der Stadt.

Zweite Lection. Namen der Dinge nach dem Stoffe, aus welchem sie gemacht sind. 1. Dinge, die aus Holz gemacht sind. 2. Dinge, die aus Eisen gemacht sind. 3. Dinge aus Leder. 4. Dinge aus Tuch. 5. Dinge aus Leinwand. 6. Dinge aus Stein. 7. Namen von Dingen, die aus Erde (Thon) gemacht sind. 8. Dinge, die aus Horn gemacht werden. 9. Uebung im Ordnen der Dinge.

Dritte Lection. Namen der Dinge nach ihrem Gebrauche. 1. Speisen. 2. Getränke. 3. Kleidungsstücke. 4. Hausgeräth (Möbels). 5. Uebung im Ordnen der Dinge.

Vierte Lection. Namen der Gegenstände nach ihren Beschäftigungen und Verrichtungen. 1. Handwerker. Handwerkszeug. 2. Andere Stände.

Fünfte Lection. Namen von Thieren. 1. Vierfüßler (Säugethiere). 2. Namen von Vögeln. 3. Fische. 4. Insecten. 5. Amphibien und Würmer.

Sechste Lection. Namen von Pflanzen und Mineralien. 1. Bäume und Sträucher. 2. Namen von Kräutern. 3. Namen von Gräsern. 4. Namen von Steinen und Metallen.

Siebente Lection. 1. Namen dessen, was man am Himmel und in der Luft sieht. 2. Ordnung der Dinge.

Achte Lection. Namen der Theile: 1. des Kopfes und Armes. 2. Des Rockes. 3. Theile des Hundes. 4. Theile (innere) des Schweines. 5. Theile des Sperlings. 6. Theile des Baumes (zusammengesetzte Hauptwörter). 7. Theile der Gerste. 8. Namen der Theile des Hauses. 9. Namen der Theile eines Buches. 10. Die Zeit und deren Eintheilung. 11. Geld, Maaß und Gewicht. 12. Besondere Wiederholungsübungen.

II. Abschnitt. Eigenschaften der Dinge.

Erste Lection. 1. Eigenschaften eines Hauses. 2. Eigenschaften einiger Küchengeräthe (Teller, Ofen, Tisch). 3. Eigenschaften des Gartens. 4. Eigenschaften des Wassers. Zweite Lection. 1. Merkmale des Holzes (Vergleichungsstufen). 2. Merkmale des Leders (Bildung von Hauptwörtern aus Merkmalswörtern). 3. Merkmale der Erde. 4. Merkmale einzelner Me-

talle. 5. Wiederholungen. Dritte Lection. Formen einiger, besonders augenfälliger Gegenstände, z. B. der Kugel, des Ei's, der Linse, des Kegels, des Herzens und deren Anwendung auf andere Gegenstände. Vierte Lection. 1. Eigenschaften eines Handwerkers (Satzgegenstand, Aussage). 2. Wie kann ein Schüler in und außer der Schule sein? Fünfte Lection. 1. Merkmale des Hundes. 2. Merkmale der Gans. 3. Eigenschaften des Karpfen. 4. Eigenschaften des Maikäfers. Sechste Lection. 1. Merkmale des Baumes. 2. Merkmale des Getreides. 3. Merkmale eines Weges (Fußweg, Fahrweg, Chaussee). Siebente Lection. Eigenschaften von Dingen in der Luft und am Himmel. Achte Lection. 1. Merkmale am Menschen. 2. Eigenschaften der Familienglieder (Wunsch-, Befehl- und Fragesatz). 3. Eigenschaften der Zeit und des Wetters.

III. Abschnitt. Zustände (Thätigkeiten) **der Dinge.** Erste Lection. Was thut das Kind in und außer der Schule? Zweite Lection. Was thun die Handwerker? (Zeitformen.) Dritte Lection. Was thut der Bauer? (Zeit-, Art- und Ortsbestimmungen.) Vierte Lection. Was thut die Mutter? (Zielfall.) Fünfte Lection. Was thut der Lehrer? Sechste Lection. Was kann das Pferd thun? Siebente Lection. Was thut der Hund, was das Schwein? (Befehlsform.) Achte Lection. Was thut der Baum? (Redeweisen, Modus.) Neunte Lection. Was thut der Kaufmann? (Leidensform oder Passivum.) Zehnte Lection. Was kann das Wasser thun? Elfte Lection. Was thun die Dinge in der Luft und am Himmel?

IV. Abschnitt. Wesen der Dinge und Verhältniß derselben unter sich und zum Menschen. (Kinder von 8 bis 10 Jahren.)

a. Einfache Urtheile über verschiedene einzelne Gegenstände. (Kleine Beschreibungen.)

1. Lection. Ueber die Dinge in der Stube (Schulstube). Tisch, Fenster, Wände, Ofen, Buch. 2. Lection. Ueber Dinge am Hause. Thür. Dach. 3. Lection. Ueber verschiedene Arten der Gebäude. Kirche. Wohnhaus. Scheuer. Stall. Vergleichungen. 4. Lection. Ueber Dinge im Garten. Beet. Apfelbaum und

Hecke. 5. Lection. Ueber einzelne Werkzeuge. Hobel. Nadel. Hammer, Säge. 6. Lection. Ueber einzelne Vögel: Sperling, Huhn, Gans. Vergleichung. 7. Lection. Einzelne Urtheile über verschiedene Bäume: Kirschbaum, Tanne, Eiche. Vergleichung. 8. Lection. Einzelne Urtheile über Metalle: Blei, Eisen, Kupfer (Messing), Silber. 9. Lection. Einzelne Urtheile über einzelne Kleidungsstücke: Rock, Hemd, Stiefel. 10. Lection. Das Messer, seine Theile und Arten. 11. Lection. Einzelne Urtheile über das Kind. 12. Lection. Einzelne Urtheile über verschiedene Naturerscheinungen: Schnee, Regen, Gewitter, Wolken. Vergleichungen. 13. Lection. Einzelne Urtheile über verschiedene Stände: Tischler, Bauer, Pfarrer, Lehrer, Apotheker. 14. Lection. Einzelne Urtheile über einzelne Familienglieder: Der Vater, die Mutter, Dienstboten. 15. Lection. Ueber einzelne Nahrungsmittel: Brot, Kartoffeln, Fleisch. Vergleichungen.

b. Verschiedene erschöpfendere Urtheile über Gattungen von Gegenständen.

1. Lection. Ueber Bäume und Sträucher. 2. Lection. Ueber Kräuter und Gräser (Getreide). 3. Lection. Ueber den Kopf des Menschen. 4. Lection. Ueber das Wohnhaus. 5. Lection. Ueber Kleidungsstücke. 6. Lection. Ueber die Vögel. 7. Lection. Ueber das Eisen. 8. Lection. Nahrungsmittel der Menschen und Thiere. 9. Lection. Wohnungen (Aufenthalt) der Thiere. 10. Lection. Die Familie. 11. Lection. Nutzen der Thiere. 12. Lection. Nutzen der Pflanzen. 13. Lection. Ueber die Metalle. 14. Lection. Das Wasser. 15. Lection. Von den Pflichten eines Schülers. 16. Lection. Beschreibung des elterlichen Hauses. 17. Lection. Beschreibung und Nutzen des Hundes. 18. Lection. Bearbeitung und Fülle des Feldes. 19. Lection. Die Zeit (Eintheilung, Altersstufen, Benutzung). 20. Lection. Ueber die Stimmen der Thiere. 21. Lection. Geschäfte des Bauers. 22. Lection. Der Handwerker.

§. 83. Wir haben nun den **Sprachunterricht,** dessen Grundzüge bereits im Allgemeinen (§. 62) festgestellt worden sind,

auch in seinen einzelnen Zweigen zu betrachten und dafür so weit es für unsern Zweck thunlich erscheint, die Stufenfolge des Stoffes näher zu bezeichnen. Die allgemeinste Grundlage desselben bietet überall der in den vorigen Paragraphen erwähnte Anschauungsunterricht in so fern, als er den Verstand bildet und zugleich eine vortreffliche Uebung für die mündliche Sprachfertigkeit bleibt. Der directe Sprachunterricht, dessen Zwecke, wie ebenfalls schon gesagt worden, Sprachverständniß und Sprachfertigkeit sind, würde sich demgemäß übersichtlich folgendermaßen theilen:

A. Sprachverständniß. | **B. Sprachfertigkeit.**

I. Lesen.
- a. mechanisches.
- b. logisches.
  - Grammatischer Unterricht.

II. Schreiben.
- a. Schreiben nach seiner äußerlichen Seite.
  - { Taktschreiben, Orthographie. }
- b. schriftlicher Gedankenausdruck.

Schreiblese-Unterricht, als beide Zwecke verbindend. | Grammatik.

Aus dieser Uebersicht geht hervor, daß der Sprachunterricht in seinen verschiedenen Verzweigungen doch überall innerlich zusammenhängt und in Wahrheit ein Ganzes bildet, und daß der Unterricht in der Sprachlehre oder Grammatik nicht für sich und als Hauptzweck auftritt, sondern im Dienste des logischen Lesens, des Rechtschreibens und des schriftlichen Gedankenausdruckes steht und nach dieser Stellung auch in seiner ihm zu gestattenden Ausdehnung bemessen werden muß. Ebenso geht aus der obigen Uebersicht hervor, daß Lesen und Schreiben in ihren ersten Anfängen zusammen gelehrt werden sollen, und daß wir demnach die sogenannte Schreiblese-Methode in Anwendung bringen müssen. Letztere wurde schon vor mehr als fünfzig Jahren in England angewendet, aber erst seit 1812 in Deutsch-

land zunächst durch Harnisch (Breslau) bekannt, später durch dessen Schüler Scholz eifrig empfohlen und verbreitet. In Baiern hat unabhängig von diesen beiden Schulmännern der Schulrath Graser das Schreiblesen in den Gang gebracht, und es ist wahrscheinlich, daß ihn zunächst der Taubstummenunterricht auf diese Methode hinführte. Auch von Holstein aus wurde gleichzeitig mit der sogenannten wechselseitigen Schuleinrichtung eifrig auf die Verbreitung des Schreiblese-Unterrichtes hingewirkt.

Zunächst beginnt derselbe mit mündlichen Vorübungen. Sie halten an dem Grundsatze fest, welcher überhaupt für diesen ganzen Unterricht maßgebend bleibt: Gehe von der Sache zum Zeichen, oder vom hörbaren Laute zum sichtbaren Buchstaben über. Man kann hiebei einen doppelten Weg einschlagen, einmal, indem der Lehrer einfache Sätze, wie sie das kindliche Leben und der Anschauungskurs (§. 80) darbietet, vorspricht und die Kleinen anhält, diese Sätze langsam, mit deutlicher, reiner Aussprache jedes Lautes nachzureden. Der Lehrer darf sich hiebei nicht übereilen, sondern muß bedenken, daß hier Zögern eilt und die Wege für ein späteres, rascheres Fortkommen anbahnt. Er benutzt nun diese Sprachübungen, um ohne weitläufige und gelehrte Erklärungen die Kinder in der Unterscheidung der einzelnen Wörter, sodann in der Unterscheidung der Sylben zu üben. Wäre der Satz gesprochen worden: „Der Tisch ist rund“, so könnte derselbe an der Schultafel mittelst eines einzigen längeren wagerechten Kreidestriches als ein Redeganzes bezeichnet werden. Das Kind merkt sodann auf die einzelnen Wörter, welche der Lehrer beim Sprechen durch Handbewegungen markiren kann, und theilt diesen Strich nunmehr in so viele Theile, als der vorgesprochene Satz Wörter enthält, z. B.

Der | Tisch | ist | rund.

Enthielte der Satz mehrsylbige Wörter, z. B. „die Bänke sind hölzern“, so würde der Strich wieder erst in so viele Theile zu theilen sein, als Wörter vorhanden sind; sodann aber auf

die Bestandtheile jedes einzelnen Wortes, auf die *Sylben*, durch markirtes Sprechen aufmerksam zu machen und jeder Haupttheil wieder durch senkrechte Striche in so viele Stücke zu theilen sein, als das betreffende Wort Sylben enthält, z. B.

1. Die || Bänke || sind || hölzern. ||

2. Die || Bän | ke || sind || höl | zern. ||

Hiernach folgt die Zerlegung der Sylben in ihre *Lautbestandtheile*, also in die einfachsten Elemente, und auch diese läßt sich wieder mittelst jenes Striches und einzelner Punkte anschaulich machen, wobei es sich jedoch von selbst versteht, daß die *stummen* Buchstaben, d. h. die Zeichen der Dehnung und Schärfung, nicht beachtet werden können und dürfen. Ein Beispiel wird es deutlicher machen:

1. Die Rosen duften.

2. Die || Rosen || duften. ||

3. Die || Ro | sen || duf | ten. ||

4. Die || Ro | sen || duf | ten. ||
•• || •• | ••• || ••• | ••• ||

Haben die Kinder den Satz in solcher Weise zergliedert, so bleibt der Lehrer nunmehr bei einem Stimmlaute (Vokale) stehen, z. B. beim **i** oder **o**, spricht noch mehrere Wörter vor, in denen dieser Laut vorkommt, z. B. mir, mit, dir, ob, oft, oben 2c., läßt ihn *heraushören*, einzeln sprechen, sodann aber von den Kindern selbst solche Wörter angeben, in denen der Laut enthalten ist. Er kann die Uebung, welche von den Kleinen große Regsamkeit fordert, dadurch noch interessanter machen, daß er

ihnen eine Menge Wörter vorlegt, in welchen dieser Laut theils wirklich vorkommt, theils nicht vorhanden ist, und sie auffordert, bei jedem Worte, welches ihn enthält, die rechte Hand zu erheben.

Erst nachdem sich das Kind auf diese Weise mit dem Laute **i** (o) vollkommen vertraut gemacht hat, gibt der Lehrer das Zeichen für denselben, indem er es in der Druck- und Schreibform an die Schultafel schreibt oder auf Täfelchen vorzeigt, genau ansehen, beschreiben und in seine einzelnen Strichtheile auflösen läßt. Hierauf wird dem Kinde die Aufgabe gestellt, das Lautzeichen auch in seiner **Fibel** aufzusuchen.

In solcher elementaren Weise, also auf Grund von Sprachübungen, sind alle Vokale und Consonanten einzuüben, und der Lehrer wird sich zu seinem Vergnügen bald überzeugen, daß mit jedem neuen Laute die Fortschritte rascher und sicherer werden.

Was die Reihenfolge anlangt, in welcher die einzelnen Laute zur Erkenntniß und Nachbildung der Lautzeichen vorgeführt werden, so wird diese am besten und zweckmäßigsten durch die größere oder geringere Schwierigkeit, welche die Laute bei der schriftlichen Darstellung bieten, bestimmt. Darauf ist jedoch insbesondere noch hinzuweisen, daß nicht etwa nach den Vokalen erst alle Consonanten hinter einander her zur Kenntniß zu bringen sind, sondern daß nach einem oder mindestens einigen Consonanten stets auch die einzelnen Vokale hinzutreten, damit das Kind sofort zu Sylben- und Wortbildungen befähiget werde. Haben die Kleinen z. B. das **i**, das **n**, das **e**, das **w** und **m** kennen und schreiben gelernt, so sind sie auch schon im Stande, Sylben und Wörter, wie: in, im, mein, nein, wem, wein, weinen ꝛc. zusammen zu stellen und zu schreiben. Es tritt alsbald die Möglichkeit der Anwendung hinzu, und diese erst macht die Uebungen interessanter.

Die sehr zu empfehlende Fibel von Haesters (Essen, Bädeker) schlägt, nachdem einzelne Vorübungen im Schreiben stattgefunden haben, folgende Reihenfolge der kleineren Buchstaben vor:

i, n, m, u, e, ei, eu, a, r, o, v, w, au, l, ü, b, d, ö, t (d), ſ, s, f (v), ä, h, k, g, j, z, p (b), ch (g), ſch, ß, ſt, x.

Die Reihenfolge der großen Buchſtaben iſt:

D, O, Ö, A, Ä, G, S, Sch, V, W, N, M, R, J, E, F, L, B, H, U, Ü, K, T, P, Z, Q, X.

Auf Verbindung der einzelnen Laute beim Sprechen und Schreiben iſt in dieſer Fibel beſondere Rückſicht genommen, und es fehlt nicht an einem hinreichenden Vorrathe von Sylben und Wörtern, welche als Anwendung der auf den einzelnen Stufen eingeübten Laute und Buchſtaben das Rechtſchreiben fördern.

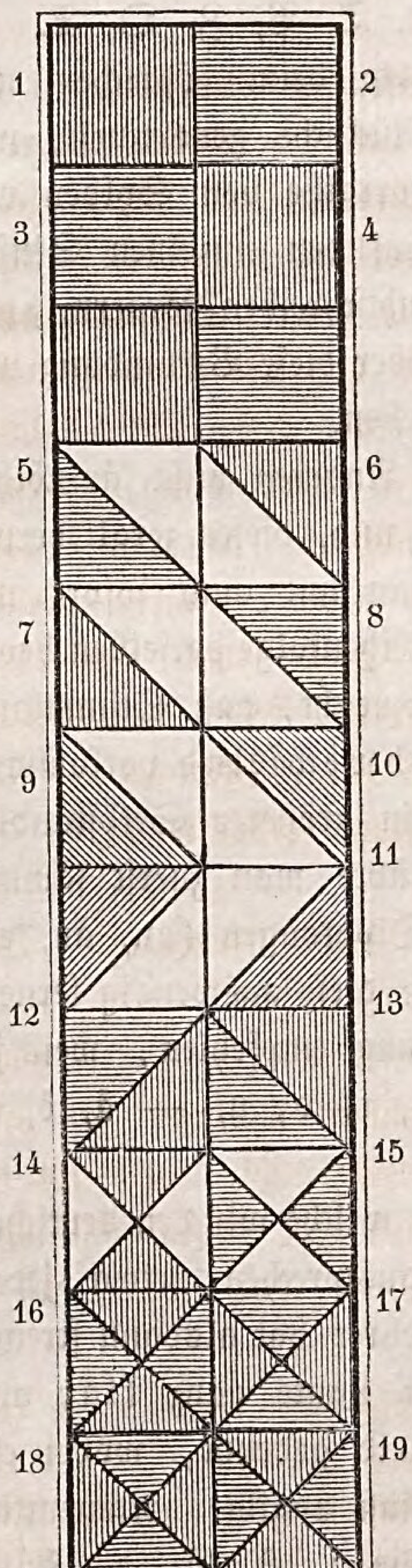
Die folgenden Paragraphe werden über dieſe Verbindung und Anwendung noch ausführlichere Winke geben.

§. 84. Es iſt dagegen wieder von Anderen nicht für nöthig erachtet worden, vom Satze auszugehen, und, dieſen zergliedernd, zu den Lauten herabzuſteigen, ſondern man hat auch ſofort mit den Lauten ſelbſt begonnen und eine Reihenfolge derſelben beobachtet, welche von der vorigen darin abweicht, daß Stimmlaute und Mitlaute nicht durcheinander und abwechſelnd vorkommen und ſchriftliche und mündliche Uebungen in größerer Selbſtändigkeit neben einander gehen. Demgemäß übte man zuerſt ſämmtliche Vokale, Umlaute (ä, ö, ü) und Diphtongen (au, äu, eu, ei, ai) in feſter Reihenfolge ein und ließ dieſe auswendig lernen. Es möchte ſich alsdann folgende Anordnung empfehlen, weil ſie zugleich dem Alphabete entſpricht: a, e, i, o, u, — ä, ö, ü, au, äu (eu), ei (ai).

Die Kinder müſſen dieſe Vokale, für welche wir den deutſchen Namen **Stimmlaute** wählen, öfters ausſprechen, etwa jeden Tag einen neuen hinzulernen, und der Lehrer hat alsdann ſtrengſtens darauf zu halten, daß jeder dieſer Laute ganz klar und rein geſprochen werde, bald kurz ab, bald gedehnt, wobei ein Niederſchlag mit der Hand das Zeitmaß angibt. Namentlich müſſen die ähnlich klingenden Laute, wie i, ü, ä, e, ö, o und u, äu und ei in der Ausſprache ſcharf von einander geſchieden werden. Die Kinder ſollen zugleich behalten, daß man dieſe Laute „Stimmlaute" nennt und geübt werden, dieſelben

auch aus einzelnen vom Lehrer vorgesprochenen Wörtern herauszuhören.

Die desfallsigen Uebungen dürfen nicht zu lange dauern, weil sie sonst die Kleinen ermüden würden; täglich fünfzehn bis zwanzig Minuten werden hinreichen, um in vier Wochen sämmtliche Stimmlaute nach Aussprache und Reihenfolge fest einzuüben.



Diesen mündlichen Vorübungen gehen schriftliche Uebungen zur Seite. Es werden jedoch noch keine Buchstaben geschrieben. In den ersten Tagen werden die Kinder geübt, mittelst des Griffels und Lineales senkrechte und wagerechte Linien also auf ihre Schiefertafeln zu ziehen, daß dadurch Quadrate gebildet werden, deren Seiten etwa 1 bis $1^1/_2$ Zoll lang sind. Dann werden diese Quadrate durch senkrechte, wagerechte und schräge Striche aus freier Hand ausgefüllt, welche möglichst in gleicher Weite von einander abstehen müssen. Die Bezeichnungen der Linien nach ihrer Richtung (schief, wagerecht 2c.) müssen von den Kindern verstanden und gelernt werden. Die nebenstehende Figur mag die desfallsigen Uebungen deutlicher machen, wobei nur noch bemerkt wird, daß es dem Lehrer unbenommen bleibt, sie nach Befinden der Umstände noch zu erweitern und mannichfaltiger zu machen (§. 66). — Sie sind zugleich ein erster Unterricht in der Formenlehre, wie das schon im §. 66 hervorgehoben wurde. Der Lehrer hat hiebei auch darauf zu wachen, daß die einzelnen Linien

bald stärker, bald schwächer gezogen werden können und die Hand- und Augen-Uebungen auch hierauf auszudehnen. Hiernach benennt er die feineren Striche, weil sie an die Dünne eines Haares erinnern, mit dem Namen Haarstriche und die stärkeren nennt er Grundstriche. Die Kinder werden angehalten, diese Namen ebenfalls in Anwendung zu bringen*).

Nachdem diese mündlichen und schriftlichen Vorübungen beseitiget worden, schreitet der Lehrer zu den eigentlichen Schreibleseübungen, indem von nun ab das Schreiben und Lesen gleichzeitig mit einander getrieben und eng verbunden werden. Nach den Stimmlauten werden zunächst die vier **Schmelzlaute (liquidae) r, l, m, n** vorgesprochen und von den Kindern nachgelautet. Ist dies geschehen, dann tritt einer dieser Schmelzlaute nach dem andern mit den Stimmlauten in Verbindung und zwar zunächst als Vorlaut (ra), dann als Nachlaut (ar) und endlich als Vor- und Nachlaut zugleich. Die Kinder müssen fleißig sprechen, genau die Bestandtheile jeder Sylbe nach Vor- und Nachlaut unterscheiden und darüber mündlich Rechenschaft geben. Wenn sie sprechen, so begleiten sie dies beim Stimmlaute allemal mit einem Niederschlage, beim Mitlaute (Consonanten) dagegen mit einem Aufschlage.

Nunmehr kommt die erste Schreib- und Leseübung. Der Lehrer ritzt in die Tafeln der Kinder, entsprechend den Linien auf seiner schwarzen Wandtafel, die bekannten vier Hülfslinien, deren zwei innere „Mittellinien" genannt werden. Er läßt die Kinder den Stimmlaut **i** lauten, schreibt dann dessen schriftliche Bezeichnung zwischen die Mittellinien der Schultafel und sagt: das ist das Zeichen (der Buchstabe) für den Stimmlaut i,

*) Diese Vorübungen sind von größerer Wichtigkeit, als es auf den ersten Blick scheinen möchte, denn sie üben zugleich das Auge. Es ist ein großer, durch trübe Erfahrungen bezahlter Irrthum vieler Lehrer, daß fortgesetzte, mehrjährige Uebung im Schreiben endlich eine gute Handschrift bringe, und daß man daher im Anfange auch mit schlecht geschriebenen Buchstaben zufrieden sein müsse. Kinder lernen nur dann gut schreiben, wenn ihr Auge geübt ist und wenn die Hand willig dessen Blicke und Maaße folgt.

wenn ihr es seht, müßt ihr „i" sprechen. Er läßt diesen geschriebenen Buchstaben langsam vor den Kindern entstehen und macht sie darauf aufmerksam, daß dieses Zeichen aus zwei Haarstrichen, einem Grundstriche und einem Punkte besteht. Die Kinder müssen genau darüber Rechenschaft geben, mit welchem dieser Striche der Buchstabe anfängt und schließt, welche Richtung jeder Strich hat, und auf welchem der Punkt steht. Nunmehr beginnen die Schreibübungen, bei welchen zugleich, nachdem die ersten Versuche ziemlich geglückt sind, gezählt werden kann: Eins (Haarstrich), zwei (Grundstrich), Eins (Haarstrich), zwei (Punkt). Der Punkt erhält alsdann die Ziffer zwei, weil er dem Grundstriche gleich geachtet wird. Jetzt wird auch der Druckbuchstabe **i** gezeigt und gelernt, was um so leichter ist, da beide, wie die meisten gedruckten und geschriebenen Buchstaben, einander unverkennbar ähnlich sind. Den Druckbuchstaben malt der Lehrer entweder an die Tafel, oder er zeigt ihn auf Papptäfelchen oder auf der großen Wandfibel, worauf denn das Kind angehalten wird, ihn auch in seiner Fibel aufzusuchen.

Die mündlichen Uebungen schreiten nun weiter fort, indem der Lehrer die Consonanten **f** (v), **w**, **b**, **p**, **d**, **t**, **g** und **k** sprechen und wieder mit den Stimmlauten in die bereits früher bezeichneten (mündlichen) Sylbenverbindungen treten läßt. Auch die Schreibeübungen nehmen ihren Fortgang, indem nach dem **i** noch die übrigen Stimmlaute, und zwar in folgender Reihe geschrieben und beschrieben, geübt und mit den Druckbuchstaben gleichzeitig gelernt werden: **ü, u, e, o, a, ö, ä, äu, eu, ei, ai.** Der Lehrer hat schon mit diesen ersten Uebungen im Schreiben auch Dictirübungen zu verbinden. Schreibt das ü, das i, das a, das o, zählt beim Schreiben laut, leise (Tactschreiben)! Sucht die geschriebenen Buchstaben auch in eurer Fibel auf! Ueberhaupt sind von jetzt ab immer dreierlei Uebungen festzuhalten und neben einander zu betreiben, nämlich a. die mündlichen Uebungen im Sprechen, Verbinden und Erkennen der Laute, b. die Schreibübungen verbunden mit dem Lesen und Tactiren, c. die Dictirübungen. Während nunmehr bald auch ein Consonant an die Reihe kommt, geschrieben und in die mannigfaltigsten Verbindungen

gebracht wird, haben sich die mündlichen Vorübungen besonders auch auf dreilautige Sylben mit Vor= und Nachlaut zu erstrecken, z. B. nein, nun, mir, man 2c. —

Das erste Mitlautzeichen, welches nun geschrieben wird, ist das „**n**". Es wird gleich dem **i** erst geschrieben, dann angeschaut und beschrieben, hierauf aber mit allen Stimmlauten als Vor= und Nachlaut zu Sylben verbunden und lesend und schreibend geübt. Sylben wie ne, no, nu, ni, neu, nau, — in, an, on, un, eun, aun, — nin, nen, nun, nein 2c. werden gesprochen, elementirt und geschrieben. Ebenso wird auch das gedruckte Zeichen gegeben, in der Fibel aufgesucht und geübt. Uebereilt darf nichts werden. Das Dictando=Schreiben bietet den sichersten Maßstab der erworbenen Fertigkeit und zeigt am untrüglichsten, ob es Zeit sei, weiter fort zu schreiten.

Die mündlichen und schriftlichen Uebungen gehen neben einander fort; mündlich werden wieder eingeübt **ſ, ß,** (s), **z** und daneben werden geschrieben und als Druckbuchstaben kennen gelernt **m** und **r**.

Die mündlichen Uebungen gehen hierauf weiter zum st, j, h, sch, ch, und daran reihen sich die schriftlichen (Schreib= und Lese=) Uebungen mit l, b, v, w, d, t, k, s, g, j, p, z, ſ, f, ß, st, h, ch, sch. Wöchentlich dürfen nicht mehr, als höchstens zwei neue Buchstaben geschrieben werden. Die Kinder müssen hiebei angeleitet werden, darauf zu achten, daß wir für einige Laute m e h r e r e Zeichen haben, so: **ſ** und **s**, v und f und diese auch bei den Druckbuchstaben unterscheiden. Somit schlöße diese Hauptstufe, für welche unter günstigen Umständen e i n J a h r vollkommen ausreicht, mit der Kenntniß aller Stimmlaute und Consonanten und mit der Fertigkeit, diese nicht bloß zu lesen, sondern auch in ihren mannichfaltigen Sylbenverbindungen zu schreiben. Die Kenntniß der großen Buchstaben bleibt der folgenden Hauptstufe.

Bisher lernten die Kinder nur den L a u t und das Zeichen. Der Lehrer lautirte stets, sowohl beim Auflösen der Sylben, als auch bei der Einübung der einzelnen Laute. Jetzt ist es an der Zeit, auch neben den Lauten die N a m e n der Buchstaben zu lernen oder das Alphabet (A B C) in seiner bekannten uralten Reihen=

folge einzuüben und sämmtliche Buchstaben nach dieser schreiben zu lassen. Es ist dieß um so nothwendiger, weil von nun ab die mündlichen Uebungen nicht mehr gesondert, sondern stets in und mit den Dictirübungen auftreten, und weil nunmehr die Schreibübungen den Character orthographischer Uebungen annehmen, beim Rechtschreiben aber das Buchstabiren unerläßlich ist, mithin auch die Namen der Laute nicht mehr entbehrt werden können*).

§. 85. Die großen deutschen Buchstaben lernt das Kind im zweiten Jahre seines Schullebens sehr leicht, weil Auge und Hand bereits durch die vorangegangenen Uebungen bedeutend gestärkt worden sind. Der Lehrer möge in der Reihenfolge der großen Buchstaben von den leichteren zu den schwereren fortschreiten (vergl. §. 83), immer aber die einfachsten Formen vorziehen. Lesen und Schreiben gehen von nun ab in getrennten Stunden ihren besonderen Gang, ohne daß jedoch das Eine das Andere ausschließt. Das Lesen muß sich von nun ab gleich dem Schreiben mehr und mehr zur sicheren Fertigkeit erheben, und es ist nicht die innerlich verbundene Sache, welche eine Trennung erheischt, sondern die Uebung. Doch wird beim Lesen, welches sich von nun ab an der Hand der Fibel auf die mannichfachsten viellautigen Sylben (und Wörter) erstreckt, immer noch auf das Schreiben Rücksicht genommen werden. Es treten fortwährend Uebungen im Zerlegen gedruckter Sylben hinzu, nur mit dem Unterschiede, daß jetzt nicht mehr lautirt, sondern buchstabirt wird, und daß der Lehrer nicht mehr fragt, woraus (aus welchen Lauten) die Sylbe bestehe, sondern: wie sie geschrieben werde? Ebenso bedarf es kaum der Erwähnung, daß alle Schreibübungen niemals ohne bedeutenden Gewinn für die Lesefertigkeit geschehen können.

Das **Rechtschreiben** (Orthographie) gilt bei Vielen für einen Unterrichtsgegenstand, der Kindern und Lehrern unübersteigliche Hindernisse in den Weg legt und insbesondere so viele Zeit

*) Vergleiche wegen dieses Lehrganges noch: „Die erste und wichtigste Lehrstufe und der Schreibleseunterricht", vom Lehrer Albrecht, Guben bei Berger (4 Sgr.), ein durchaus praktisch gehaltenes Schriftchen, mit dessen Lautbenennungen wir uns jedoch nicht einverstanden erklären möchten.

und Mühe erfordre, daß dadurch nothwendig das höhere Streben nach der Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke darnieder gedrückt werden müsse und darin nur unreife Früchte erzielt werden könnten. Allerdings läßt sich nicht in Abrede stellen, daß alle Uebungen im schriftlichen Ausdrucke ohne eine gewisse Fertigkeit im Rechtschreiben den Kindern und Lehrern zur Qual werden und als vergeblich und unfruchtbar erscheinen. Es ist daher nothwendig, für diesen Unterrichtsgegenstand einen leichten, einfachen und doch sicheren Weg zu zeigen, welcher auf richtigen Grundsätzen beruht, und dem es zugleich nicht an Abwägung des Verhältnisses zwischen Wissen und Können oder Lehre und Uebung fehlt.

Wer sich den Weg vergegenwärtiget oder klar macht, auf welchem die Buchstabenschrift überhaupt erfunden ist und erfunden werden konnte, der hat auch das Hauptprincip für die Methode. Die Erfindung selbst beruhete auf der Zerlegung der Rede in ihre Bestandtheile, also in Sätze, Wörter und Sylben. Man mußte dabei nothwendig auf die Bemerkung kommen, daß die Wörter aus einzelnen, öfters wiederkehrenden kleinen Theilen (Lauten) bestehen, und mußte zugleich wahrnehmen, daß die Zahl dieser Urbestandtheile (Elemente) trotz des Reichthums und der Mannichfaltigkeit der Sprache nur eine verhältnißmäßig sehr kleine Reihe von Lauten ist, welche in den verschiedensten, unberechenbaren Zusammensetzungen den gesammten Wortvorrath bilden. Für diese einzelnen Laute oder Sprachelemente wurden nun Zeichen erfunden, und das Wort mittelst derselben dargestellt oder geschrieben. Es handelte sich dabei wesentlich darum, herauszuhören, aus welchen oder wie vielen Lauten das gesprochene Wort bestehe und in welcher Reihenfolge diese Laute vorkommen.

Demnach ist die Schriftsprache in ihrer Entstehung und in ihrem Wesen ursprünglich ein treues Abbild der Lautsprache und verhält sich zur letztern, wie die Folge zum Grunde; ihr Princip liegt gerade darin, daß sie ein Gegenbild der Lautsprache sein soll.

Dennoch aber stimmen heutzutage Schrift und Wort in vielen Fällen nicht überein, da sich das Wort im Zeitenstrome wandelte, und die schriftliche Bezeichnung dieser Wandelung nicht immer folgte, sondern oft ihre Ursprünglichkeit beibehielt, weshalb auch

die Schreibung der Wörter nicht gerade selten einen Maßstab für die Aussprache abgeben kann.

Wir müssen demnach in der Orthographie zunächst die Gleichschreibung unterscheiden und damit jene schriftliche Darstellung des Wortes bezeichnen, welche der Aussprache oder dem Lautgehalte des gesprochenen Wortes mit ziemlicher Genauigkeit entspricht. Wir sprechen, hören auf das Gesprochene, unterscheiden durch das Gehör die Lautbestandtheile und wählen hiernach die Lautzeichen. Das Ohr ist erster und oberster Richter.

Sodann unterscheiden wir die Andersschreibung, oder denjenigen Theil der Rechtschreibung, wo wir anders sprechen als schreiben, und wo mithin das geschriebene Wort Lautzeichen enthält, welche in der Aussprache nicht selbständig hervortreten und keinen eigentlichen Ausdruck finden. Niemand vermag z. B. aus den Lauten, welche ihm bei der Aussprache des Wortes „Vieh" ins Ohr schallen, und deren eben nur zwei sind, auf dessen Schreibung zu schließen. Diese Andersschreibung muß durch den Gebrauch erlernt werden. Das Auge muß das Richtige sehen, und das Gedächtniß muß das angeschaute Wortbild festhalten. Der Verstand vermag es, den Widerspruch zwischen Schreibung und Aussprache zu lösen und sich sogar einzelne bestimmte Regeln festzusetzen. Oft sagt uns das Auge, welches Wortbild das richtige ist, weil es sich im zweifelhaften Falle für das zu entscheiden pflegt, was ihm am meisten begegnet.

§. 86. Wie man nun richtig sprechen lernen kann, ohne auch nur eine einzige grammatische Regel zu kennen, und dieß durch den Umgang mit Andern, durch Hören und Lesen lernt; so kann man auch unbezweifelt richtig „Schreiben" lernen ohne die Kenntniß besonderer Regeln, bloß durch aufmerksames und vieles Sehen und damit verbundenes Abschreiben. Die Taubstummen sind hiefür ein schlagender Beweis, denn diese lernen das Rechtschreiben fast nur durch Abschreiben der dem Auge vorgeführten Wortbilder, und lernen es dennoch ziemlich rasch und sicher. Wer eine fremde Sprache, z. B. die französische, lernt, ist in demselben Falle. Durch das Memoriren der Vokabeln, durchs Lesen und Uebersetzen prägt er sich die Schreibung der

Wörter ein, ohne besondere Regeln zu erlernen. Auf solche Wahrnehmungen stützten auch einige die Ansicht, daß die Orthographie ganz ohne Regeln hauptsächlich, ja ausschließlich durch Uebung erlernt werden solle. Es ist jedoch hierbei wohl zu berücksichtigen, daß einem solchen Verfahren gar kein dem Gegenstande selbst entlehntes Princip unterbreitet werden kann, daß es vielmehr den orthographischen Unterricht ganz vom lebendigen Sprechen und der Grammatik ablöſ't, die Schriftsprache als total verschieden von der Lautsprache behandelt und keineswegs mit dieser in den nothwendigen Zusammenhang bringt. Eine solche Methode privilegirt den Mechanismus und ist wohl sehr leicht, aber keineswegs bildend. Auf den untern Stufen des Elementarunterrichtes würde sie um so weniger anzuwenden sein, weil hier die Schüler noch nicht befähiget sind, das Wort als Totalität oder Gesammtheit aufzufassen, sondern meistens Buchstaben für Buchstaben kopiren, so daß sie am Schlusse des Wortes oft nicht wissen, welches Wort sie eigentlich geschrieben haben.

Zwischen Ohr und Auge, zwischen dem Schreiben der Wörter nach dem Gehöre oder nach dem Schreibgebrauche, steht in der That ein Theil der Orthographie, in welchem die Urtheilskraft des Schülers, als ein Schließen auf die Verwandtschaft, Rath ertheilt und die Schreibung des Wortes zeigt. Es ist dieß derjenige Theil, welcher sich auf die Abstammung der Wörter stützt. Dieser Theil ist im Gegensatze zur Andersschreibung die Consequenz in der Sache. Das Ohr ist noch nicht seines Richteramtes entsetzt. Das Stammwort muß je nach seinem Lautgehalte durchs Ohr erkannt werden, und zu dieser Erkenntniß tritt die Schlußfolgerung auf die Schreibung des vorliegenden abgeleiteten Wortes hinzu. Wir sind hier zugleich auf dem Gebiete der Grammatik und dürfen nicht unterlassen, manche in deren Bereich gehörige Begriffe anzuknüpfen.

Somit hätte denn der Unterricht im Rechtschreiben der Hauptgliederung nach drei Stufen inne zu halten:

1. Sprechen, Hören, Elementiren. Das Ohr wird geübt und richtet. „Schreibe, wie du richtig sprichst!“

2. Folgern und Schließen; Stammwörter und Ableitung. „Schreibe der Abstammung gemäß!“ —

3. Anschauung der von der Aussprache und Abstammung in der Schreibung abweichenden Wortgebilde und Festhalten dieser abweichenden Schreibung. Das Auge ist hauptsächlich thätig. „Schreibe nach dem Schreibgebrauche!“

Durch diese Gliederung kann jedoch nur gezeigt werden, was auf jeder Stufe vorwalten muß; daß keine engherzige und pedantische Abgrenzung gemeint sein kann, welche um Einzelnes rechtet, versteht sich von selbst, da wir es ja auch hier mit etwas Lebendigem, nämlich mit der Sprache zu thun haben.

Was nun die erste Unterrichts- und Uebungsstufe anlangt, so hat diese schon im Wesentlichen durch den früher in seinen Grundzügen dargestellten Schreiblese-Unterricht ihre Erledigung gefunden, und es handelt sich nur noch um Erweiterung und Vervollständigung der bereits angeführten Uebungen. Diese Erweiterungen knüpfen sich an folgenden Plan:

1. Sprechen, Elementiren und Schreiben einzelner Sylben und einzelner einsylbiger Wörter:

a. mit Consonanten am Ende,

b. mit Consonanten als Vorlauten,

c. mit Consonanten als Vor- und Nachlauten.

2. Ein- und mehrsylbige Wörter mit mehrfachen Consonanten als An- und Auslauten:

a. mit mehreren auslautenden Consonanten, z. B. gelb, kampf 2c.

b. mit mehreren anlautenden Consonanten, z. B. Blut, grün 2c.

c. mit auslautenden und anlautenden Consonanten, z. B. glänzt, trinkt, klebt 2c.

Die Unterabtheilungen der zweiten Uebungsstufe sind im Wesentlichen folgende:

a. Wiederholte und schärfste Unterscheidung der Umlaute ä, ö, ü, äu. Also Bildung der Mehrheit (Pluralis) aus der Einheit. Hinweisung auf die Verbalstämme: z. B. häuten von Haut, fällen von Fall 2c. —

b. Mehrheit, Wortverlängerung (Flexion) und Wortbildung zur Unterscheidung der quantitativ verschiedenen Laute, insbesondere des g und ch, b und p, d und t, ſ und ß ꝛc. —

c. Die wichtigsten Wortbildungen durch Endungen (Sproßformen) und deren Schreibung, z. B. ig, lich, chen, thun, ſchaft ꝛc. Wortfamilien.

Die Unterabtheilungen der dritten Uebungsſtufe ſind:

a. Schärfung der Vokale und Wörter und Doppelung der Conſonanten.

b. Dehnung der Vokale und hiermit verbundene Schreibweiſe. Dehnungszeichen.

c. Einige ſeltener vorkommende Buchſtaben und deren Gebrauch (v, x, chs, kw = qu). —

d. Die Sylbentrennung. Sprech- und Sprachſylben.

e. Die Großſchreibung. Eigentliche und uneigentliche Hauptwörter. Schreibung des Fürwortes im Briefe. Das Anfangswort.

f. Uebungen im Anſchauen und Schreiben der wichtigſten und im täglichen Leben unentbehrlich gewordenen Fremdwörter.

Einen nützlichen und ergänzenden **Anhang** zum ganzen Curſus bilden endlich noch:

a. Die wichtigſten Regeln über die Interpunktion und die Lehre vom Unterſchiede des „das" und „daß".

b. Das Verſtändniß der häufigſten Abkürzungen beim Schreiben.

Dieſer Lehrgang iſt ſpeciell ausgeführt und mit den erforderlichen Beiſpielen verſehen in meiner Schrift: „Der Rechtſchreibeunterricht in der Elementarſchule; eine theoretiſch-praktiſche Anweiſung zur einfachen und erfolgreichen Behandlung dieſes Gegenſtandes." Eisleben, Reichardt, 1850. Wenn hier um ſo mehr von einem ausführlichen Lehrgange abgeſehen werden kann, da ein ſolcher ſtets außer dem Kreiſe einer allgemeinen, nur die weſentlichen Grundzüge feſthaltenden Anweiſung liegen muß, ſo erſcheint es dagegen unerläßlich, dem bereits Geſagten im folgenden Paragraphe noch einige praktiſche Winke über das **Lehrverfahren** zuzufügen. Es iſt dieß um ſo nothwendiger, da das Rechtſchreiben bisher oft genug, und nicht ganz mit Unrecht, einen Maaßſtab für die Be-

urtheilung der Lehrerthätigkeit und den Standpunkt der Schule abgab, und da endlich dieser Unterrichtsgegenstand meistentheils für äußerst schwierig und undankbar angesehen wurde.

§. 87. So lange es der Lehrer nicht versteht, die Fibel und das höher greifende Lesebuch in das Bereich der orthographischen Uebungen zu ziehen und für deren Zwecke zu benutzen, so lange werden auch die Früchte des Unterrichtes unerquicklich bleiben. Nur der Lehrer kann übrigens beim Rechtschreiben des Lesebuches vergessen, der die Betheiligung des Auges vergißt und die Nothwendigkeit der Uebung, die Macht des häufig wiederkehrenden Eindruckes verkennt. Das Lesebuch (die Fibel) ist insbesondere da zur Entwickelung zu benutzen, wo es sich um die Andersschreibung handelt. Das Kind liest einzelne Sätze oder kleinere Abschnitte seines Lesebuches aufmerksam durch, der Lehrer wirkt durch Abfragen des Inhaltes und Erklärung auf genaueres Verständniß der Wörter, läßt diese sodann in ihre Lautbestandtheile zerlegen und endlich aufmerksam mit steter Anschauung des gedruckten Wortes buchstabiren. Um diese Anschauung zu verstärken und sich von ihrer Haltbarkeit zu überzeugen, möge dann das Pensum nochmals, aber aus dem Kopfe, buchstabirt und hierauf erst niedergeschrieben werden. Durch fleißige Fortsetzung dieser Uebungen muß der Schüler nicht bloß eine genaue Kenntniß des Lautverhältnisses der einzelnen Wörter erlangen, sondern auch die übliche Bezeichnungsweise dieses Verhältnisses dergestalt auffassen, daß er im Stande ist, dieselbe bei vorkommender Gelegenheit zu reproduciren.

Auch zu Uebungen in der Schule, welche unter die Rubrik der stillen Beschäftigungen gehören, sowie zu Aufgaben für den häuslichen Fleiß muß das Lesebuch mehrfach und sorgfältig benutzt werden. Es fördert die Sicherheit im Rechtschreiben sehr, wenn der Lehrer die Kinder der mittlern und oberen Abtheilung anhält, allwöchentlich einen bestimmten Abschnitt aus ihrem Lesebuche mit Aufmerksamkeit abzuschreiben, und wenn er diese Beschäftigung dem häuslichen Fleiße überläßt, dagegen in der Schule nur die Correctur übernimmt.

Der Zweck jedes Uebungsstoffes ist nicht bloß die Erreichung

einer gewissen Fertigkeit, sondern auch Veredlung und Ausbildung des Geistes. Man wähle also später wo es nur irgend angeht und wo man sich schon etwas freier bewegen kann, zum Dictirstoffe Sätze, welche allgemeine Wahrheiten, Sprüchwörter, Denkverse enthalten oder zusammenhängende Beschreibungen, Erzählungen, Briefe &c. welche dem schriftlichen Gedankenausdrucke in die Hände arbeiten. Man dictire auch Quittungen, Schuldscheine, Zeugnisse &c., wodurch das Kind auf's praktische Leben anwendbare Formeln gewinnt.

Wenn übrigens das Ohr wirklich geübt worden, so ist es unnöthig, in den orthographischen Stunden noch ein entschiedenes Gewicht auf die **Homonymen** (ähnlich lautenden Wörter) zu legen. Hat das Kind zudem auf der zweiten Hauptstufe gelernt, mit Verstand auf die Abstammung zu achten, so wird dadurch die Zahl der sogenannten Homonymen noch mehr verringert und manche Beispiele und bisweilen wahrhaft lächerliche Zusammenstellungen und Uebungen älterer Schreiblehrer sind ganz überflüssig. Wörter, wie: Geleite und Geläute, Abend euer und Abenteuer, Ende und Ente, Bein und Pein, Wage und Wache, Riese und Risse wird ein richtig geleitetes, zur Aufmerksamkeit gewöhntes Kind nicht leicht mit einander verwechseln.

Das Richtige lernt man am sichersten durchs Richtige, und alle jene Uebungen, durch welche das Kind mittelst fehlerhafter Vorlegeblätter richtig schreiben lernen soll, sind eher schädlich als nützlich. Da das Kind noch unsicher ist, so werden die falschen Wortbilder gar leicht durchs Auge festgehalten und finden später wieder Anwendung. Kann das Kind noch nicht richtig schreiben, so verführen es derlei Uebungen zum Falschen und verwirren sein Urtheil; steht es aber auf dem Punkte, daß es die in der Uebungsaufgabe enthaltenen Fehler wirklich finden kann, so ist ja der Zweck, welchen man durch sie beabsichtiget, schon vorher erreicht, mithin die ganze Uebung rein überflüssig.

Wenn der Lehrer dictirt, so spreche er insbesondere auf der Unter- und Mittelstufe langsam, deutlich und rein und sorge dafür, daß seine Kinder nicht durch schnelles Dictiren gezwungen werden, schlecht und falsch zu schreiben. Nie übereile er, sondern

lasse Bedenkzeit und dictire lieber weniger. Das Dictirte müssen die Kinder allemal erst selbst wiederholt und zwar bald leise, bald laut durchlesen. Die Gewöhnung an einen aufmerksamen Ueberblick des Geschriebenen hat große Wichtigkeit fürs Leben; und je mehr die Schüler selbst corrigiren, desto besser für ihre Fortschritte, und den Lehrer.

Um in die Dictirübungen mehr Abwechselung und Leben zu bringen, lasse der Lehrer auch von einzelnen Schülern dann und wann etwas dictiren. Die Kinder gewöhnen sich hierdurch auch an die Aussprache Anderer und kommen dann weniger in Verlegenheit, wenn einmal ein Fremder in die Schule tritt und etwas dictirt. Besonders ist dies anwendbar bei solchen Stoffen, welche von den Kindern auswendig gelernt wurden. Sie bleiben hiebei ruhig auf ihren Plätzen und dictiren der Reihe nach, jeder etwa bis zu einem Punkte oder sonstigen Scheidezeichen. Um alle in gespannter Geistesthätigkeit zu erhalten, lasse der Lehrer bald von diesem bald von jenem eines der schwersten Wörter buchstabiren, dasselbe nochmals von Allen im Chore thun, und es dann erst niederschreiben. Daß von Seiten des Lehrers hierbei auf laute, reine und deutliche Aussprache gesehen werden muß, versteht sich hier, wie immer.

Man dictire bisweilen aus dem Lesebuche der Kinder, ohne daß jedoch diese es aufschlagen dürfen. Ist ein Abschnitt dictirt, dann lasse man die Schüler das Lesebuch zur Hand nehmen, das Dictat aufschlagen und sie nun ihr Geschriebenes auf Grund des Gedruckten selbst corrigiren. Jeder kann das seinige selbst oder auch der Nachbar dem Nachbar die Fehler verbessern, zu welchem Behufe sodann die Tafeln gewechselt werden müssen. Erst wenn diese Correctur geschehen, trete der Lehrer hinzu und halte eine Nachlese, indem er die etwa noch übersehenen Fehler unterstreicht, die eigentliche Correctur aber wieder dem Kinde selbst überläßt.

Vor allem für die ersten Stufen keine sogenannten Dictirbücher. Schade ums Papier und das dafür zu verwendende Geld; in unseren Volksschulen hat man Ursache, zu sparen. Die Tafel genügt vollkommen. Auf ihr kann das Kind seinen Fehler, falls es ihn erkennt oder findet, leicht und schnell ohne

Schmuz und Verunzierung verbessern, und das ist's, worauf es ganz besonders ankommt. Durch Dictirbücher werden die Kinder nur zu oft ganz methodisch zum Schlechtschreiben geführt, und der Lehrer ladet sich überdieß noch eine ziemlich nutzlose, geisttödtende Arbeit mehr auf. Eine Ausnahme mögen jene schriftlichen Arbeiten machen, die als etwaige Beweise zu den Fortschritten der Schüler quartaliter geliefert werden.

Man huldige nur nicht jener alten Methode des Corrigirens! Nicht der Lehrer, sondern der Schüler soll verbessern. Corrigirt der Lehrer, so werden Mühe und Arbeit unbelohnt bleiben; das Kind sieht kaum an, was und wie er verbessert hat; es begnügt sich mit der Summe der Fehler. Man unterstreiche also bloß die Fehler und überlasse es dem Schüler, sie selbst auszutilgen. Dies wird um so besser von Statten gehen, wenn der Lehrer öfters Abschnitte aus dem Lesebuche dictirt und dem Kinde erlaubt, sich während der letzten Correctur nach dem Buche zu richten oder dieses in zweifelhaften Fällen um Rath zu fragen.

Der Lehrer sei bei dieser, die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmenden Correctur sehr streng. Er ruhe nicht, bis das Kind alle ihm zurechnungsfähige Fehler wirklich eigenhändig verbessert hat, und lasse es daher seine Arbeit stets so lange fortsetzen, bis Alles richtig ist. Corrigiren die Schüler sich wechselseitig ihre Arbeiten, so hat man noch den Vortheil, daß sie sich hierdurch an das Lesen fremder Handschriften gewöhnen.

Der Lehrer lasse sich übrigens nicht durch Eitelkeit oder Neuerungssucht verführen, in der Rechtschreibung von dem allgemeinen Gebrauche, wie ihn die Gewohnheit einmal geheiliget hat, eigenmächtig abzuweichen. Es ist nicht die Aufgabe der Volksschule, auf irgend einem Gebiete der Wissenschaft reformatorisch aufzutreten, und Manches, was der Lehrer etwa abändern möchte, hat einen tiefen, aus der Sprache als Wissenschaft abzuleitenden Grund, der jedoch so tief liegt, daß er nur dem gelehrten Forscher zugänglich ist. Zudem machen alle Abweichungen vom Schreibgebrauche auf das Auge einen unangenehmen, befremdenden Eindruck, und stören selbst beim Lesen der Druckschrift. Kann ein Lehrer seine klügelnden, eigenmächtigen Neuerungen auch in

den Katechismus, das Gesangbuch und den Kinderfreund übertragen? Solche Abweichungen können nur der Schule, nie aber dem Leben gelten. Größere Gleichförmigkeit in der Orthographie wäre dagegen dringend zu wünschen, denn durch diese würde ebenso der Willkühr ein Ziel gesetzt, als der Unterricht vereinfacht*).

§. 88. Ist durch den vorhergegangenen Unterricht im Schreiben und Lesen die Lesefertigkeit in so weit erworben, daß zum Lesen zusammenhängender Lesestücke geschritten werden kann, dann beginnen die eigentlichen **Lese-Uebungsstunden**, welche zugleich der gesammten sprachlichen Ausbildung des Schülers dienen, mithin auf Sprachfertigkeit und Sprachverständniß hinarbeiten und durch Benutzung des sprachlichen Materials, welches das Lesebuch bietet, der Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichtes werden müssen, soweit er überhaupt für die Volksschule gehört. Von jener gewöhnlichen, geistlosen Art und Weise, in welcher früher und noch jetzt die Lesestunden von manchen Lehrern verwendet wurden, und wonach sie nur der Aneignung einer fast bewußtlosen mechanischen Lesefertigkeit dienten, kann nun nicht mehr die Rede sein. Wo in den Lesestunden gelesen und immer nur gelesen wird, wo der erste Schüler anfängt, und der folgende eintönig fortfährt, bis hin zum letzten, der Lehrer aber nur mit seinem gebieterischen: „Folgender weiter!" oder einzelnen kurzen Correcturen dazwischen tritt; da wird eben nur eine ganz äußerliche in Wahrheit mechanische Fertigkeit erzielt, nie aber auf den Geist und auf ein Lesen mit Sinn und Verstand hingewirkt.

Die Nothwendigkeit der mechanischen Fertigkeit und des Strebens nach dieser wird hiermit keineswegs in Abrede gestellt. Sie ist vielmehr die erste Bedingung zum guten Lesen, und es verhält sich mit ihr und dem ausdrucksvollen oder besser gesagt, verständigen Lesen, wie mit der Fertigkeit im Rechtschreiben und dem schriftlichen Gedankenausdrucke. Eins setzt das andere voraus. Aber man irrt, wenn man die mechanische Fertigkeit als das alleinige Ziel des Leseunterrichtes betrachten wollte,

*) Die Bestrebungen, welche nach dieser Seite hin von einzelnen Gelehrten und Schulmännern (namentlich in Oesterreich und Hannover) neuerdings gemacht worden, sind achtungswerth.

und man irrt nicht minder, wenn man glaubt, daß die mechanische Fertigkeit durch vieles Lesen, und nur durch dieses, erworben werden könne. Vielmehr wird es sicherer zum Ziele führen, wenn der Lehrer einerseits in den bereits erwähnten Vorübungen den Grundsatz festhält, daß Zögern eilt, und wenn er endlich bei allem Lesen auf vollste Hingabe und Aufmerksamkeit und auf ein diesem entsprechendes, langsames Lesen hält. Schnelllesen ist die Mutter alles Schlechtlesens, aber gerade die gewöhnlichen, geistlosen Lesestunden sind es, in welchen Unaufmerksamkeit, Hast und Eile zu Throne sitzen. Nur beim langsamen Lesen läßt sich auch über reine Aussprache aller Laute, namentlich der Vokale wachen und somit wieder eine Bedingung erfüllen, ohne welche von gutem, wohlklingenden Lesen nicht die Rede sein kann.

Wenn die Volksschule ein Schönlesen im Sinne eines Deklamators und nach den Anforderungen der Kunst erstreben wollte, so würde sie nicht bloß ihren Zweck verkennen, sondern auch über die Natürlichkeit des Kindes hinausgehen und die Verbildung unserer Tage, welche sich so vielfach breit macht, noch mehr fördern. Von der Volksschule und dem ihr gehörigen Kinde kann und darf nur ein dem Gegenstande angemessenes, einfach-natürliches Lesen gefordert werden, ein Lesen, dem man es gleich anhört, daß es auf dem Verständnisse des Lesestückes ruht und aus dem Herzen kommt, ein Lesen, welches nicht absichtlich auf Effekt bei Anderen hinzielt, sondern aus dem Effekt hervorgeht, den der Inhalt des Gelesenen auf den Lesenden macht. Wir betonen beim Sprechen, in der gewöhnlichen Tagesunterhaltung, ganz richtig, und dies gilt von Groß und Klein, einfach aus dem Grunde, weil das, was wir sprechen, aus unserm Innersten hervorgegangen, unser wirkliches Eigenthum ist, und daraus folgt unwidersprechlich, daß Kinder nur das gut lesen können, was sie verstehen, was durch Verständniß ihr Eigenthum geworden ist, und daß daher der Lehrer vor allem auf dieses Verständniß durch gesprächsweise Unterhaltung über das Lesepensum und durch damit verbundene Erklärungen hinzuwirken hat. Hiemit hängt ferner die wohlzubeherzigende Warnung vor dem Viellesen zusammen, weil letzteres sich schwer mit dem Verständnisse vereinigen

läßt. Besser ist's einen Abschnitt zehnmal lesen, als zehn Abschnitte einmal. Wo wenig, aber dies Wenige mit Aufmerksamkeit gelesen, wo durch passende Erklärungen auf das Verständniß hingewirkt wird, da findet sich zumeist das gute, verständige Lesen auch ganz von selbst, und der Lehrer reicht mit der einfachen Regel aus: „Lies so, wie du mit Jemand sprechen, wie du Jemand erzählen würdest," d. h. natürlich. Es ist auffallend, wie oft der Leseton in der Schule vom natürlichen Tone und der Sprache des Lebens abweicht, und wie er dann überlaut, oder geziert ist, und wie man die eigentliche Sprache des Kindes kaum wieder erkennt. Zu obiger Regel füge der Lehrer noch die Hinweisung, daß man auch die Wörter durch stärkere Betonung hervorzuheben pflegt, auf welche es in der Rede nach der Absicht des Sprechenden hauptsächlich ankommt, und daß man sich daher beim Lesen in die Stelle des Erzählers hineinversetzen muß. Nicht minder wichtig ist es, daß Lehrer und Schüler begreifen, wie ein entschieden großer Theil der Betonung auf dem Verhältnisse des Gegensatzes der Begriffe beruht, und wie die Betonung gerade die Aufgabe hat, diese Gegensätze hervorzuheben und Andern zum lebendigen Bewußtsein zu bringen. Selbst da, wo der eine Gegensatz nicht ausdrücklich vorkommt, wird er doch im Stillen hinzugedacht oder vorausgesetzt und demgemäß das vorhandene, dem Gegensatze entsprechende Wort betont. Lese ich z. B. „Du sollst heute arbeiten", so kann das „Heute" im Gegensatze zu „Morgen", das „Du" im Gegensatze zu „Er", das „Arbeiten" im Gegensatze zum „Spielen" betont werden, je nach dem Gedankenkreise und der Absicht des Sprechenden oder Lesenden.

Versteht es der Lehrer, gut und lebendig zu lesen, eine Kunst, worin sich jeder üben sollte, dann ist auch für die Lesefertigkeit der Kinder sehr viel gewonnen, und sein Beispiel, sein Vorlesen wird alsdann ungleich mehr wirken, als viele Regeln. Wie man gut Sprechen durch Hören lernen kann, so auch gut Lesen!

Bisweilen, namentlich in vollen Klassen, wo das Heranziehen des Einzelnen schwer wird, ist das Lesen in der Gesammtheit oder im Chore nützlich. Es bethätiget Alle, ermuntert auch den

Schwachen und erfrischt die Kinder. Nur darf es erst dann stattfinden, wenn das Pensum schon einigemal durchgelesen, also bereits bekannt ist, und es muß dann mit besonders scharfer Rücksicht auf jene Pausen geschehen, welche durch die Scheidezeichen geboten sind.

Bei Gelegenheit der Erörterungen über Anknüpfung des sprachlehrlichen, insbesondere des grammatischen Unterrichtes an das Lesebuch werden wir nochmals auf das Lesen und die Lesestunden zurück kommen.

§. 89. Wie sich das höhere verständige Lesen an die Uebungen im mechanischen Lesen anschließt und deren Frucht ist, so schließt sich an die Uebungen im mechanischen Buchstabenbilden und im Rechtschreiben endlich die Uebung im **Freischreiben** oder im schriftlichen Gedankenausdrucke. Dieser hat seine doppelte Seite, nämlich Stoff und Form, hienach aber auch doppelte Schwierigkeiten. Diejenigen, welche die Form angehen, bestehen in der Rechtschreibung und in einer gewissen Gewandtheit im Satzbau, welche letztere zwar vielfach mit der Klarheit der Gedanken, also mit dem Stoffe zusammenhängt, zumeist aber auch durch Uebung im mündlichen Ausdruck und durch verständiges Lesen erworben werden kann. Der Lehrer wird hieraus den Schluß ziehen, daß die etwaige Fertigkeit im Freischreiben nicht das Resultat besonderer, diesem Gegenstande gewidmeten Stunden sein kann, und daß sie vielmehr das Ergebniß, nicht etwa bloß des gesammten sprachlehrlichen Unterrichtes, sondern des Unterrichtes überhaupt ist. Wenn daher dem schriftlichen Gedankenausdrucke besondere Stunden gewidmet werden, so ist dieß nur durch die Nothwendigkeit geregelter Uebung, nicht aber durch den Inhalt des Gegenstandes gerechtfertiget. Solche besondere Stunden werden aber allemal da unfruchtbar sein und zur Quälerei, wo der Lehrer es vergißt, den schriftlichen Gedankenausdruck mit dem gesammten Unterrichte in Beziehung und Zusammenhang zu setzen. Es ist dieß um so nothwendiger, da der Schüler der Elementarschule in Betreff des Stoffes, also der innerlichen Seite des Gegenstandes, nicht die Aufgabe hat, eigene Betrachtungen, Erwägungen und Gedanken zu Tage zu fördern, sondern einfach nur das zu reproduciren, was ihm der Unterricht zugeführt

hat. Der schriftliche Gedankenausdruck ist in der Volksschule nur schriftliche Wiederholung, und wie jede mündliche neben der Einprägung des Unterrichtsstoffes auch die Sprachfertigkeit fördern soll, so hat diese schriftliche Wiederholung vorwaltend den Zweck der Gewandtheit im schriftlichen Sprechen. Dagegen wäre es offenbar zu viel für die Altersstufe des die Volksschule besuchenden Kindes, wenn es seine Aufmerksamkeit gleichzeitig auf Stoff und Form richten und selbst erfinden sollte. Es wäre dieß eine Verfrühung und voreilige Zumuthung, welche unnatürlich ist und deßhalb nicht bloß mit Scheinfrüchten täuscht, sondern auch nachtheilig auf die wahre Entwickelung einwirkt. Es ist nicht genug zu beklagen, daß so manche Lehrer diesen einfachen Gesichtspunkt ganz verrücken und in die Volksschule schon Aufgaben einschmuggeln möchten, welche eine Selbständigkeit und Reife der Gedanken voraussetzen, die man selbst in höheren Lehranstalten oft viel zu früh annimmt. Hält man dagegen die einfache Ansicht des Gegenstandes fest, dann bietet sich der Stoff von selbst und die Kinder verarbeiten ihn mit Lust, weil er ihnen vertraut und befreundet ist. Zunächst liefern die Anschauungsübungen in einfachen, vor- und nachgesprochenen Sätzen elementares Material, im weiteren Verlaufe geben sie Stoffe zu leichten, kleinen Beschreibungen, die, wie die Kräfte wachsen, auch an Ausdehnung gewinnen können. Erzählungen, welche der Lehrer mittheilt, oder die der Unterricht in der biblischen Geschichte bietet, liefern ebenfalls Stoff zu schriftlichen Uebungen, ebenso wie einzelne Darstellungen und Erklärungen aus dem Gebiete der Realien, insbesondere der Naturlehre und Naturgeschichte. Immer ist dabei nur festzuhalten, daß Nichts schriftlich von den Kindern dargestellt werde, was nicht mündlich vorbereitet und durchgesprochen worden ist, und daß man auch mit dem schriftlichen Gedankenausdrucke früh beginnen und festhalten muß, daß für das sieben- oder achtjährige Kind schon das Niederschreiben eines einfachen Satzes, wie „die Rose ist roth“ eine schriftliche Ausarbeitung ist. Auch das Lesebuch soll Stoffe zum Freischreiben geben. Haben die Kinder eine Geschichte gelesen, dann frage sie der Lehrer ab, lasse sie von einzelnen mündlich wiedergeben und dann aufschreiben.

Binden sich die Kinder dabei ans Wort und an die Form, welche das Buch bietet, so lasse man das immerhin, und zwar in der sicheren Ueberzeugung, daß diese Nachahmung in der Form dem Sprachgefühle förderlich ist und jene Sicherheit geben wird, welche späterhin auf eigenen Füßen steht. Einzelne schriftliche Darstellungsarten, wo die Form entschieden vorherrscht und von ihrer genauen Beobachtung Vieles abhängig sein kann, wie z. B. Quittungen, Schuldscheine ꝛc. lernt das Kind am besten in den letzten Jahren des Schulbesuchs durchs Abschreiben und dadurch, daß der Lehrer sie zu Dictirübungen benutzt. Manche meinen, der Brief verdiene eine besondere Beachtung, und treiben die einschlagenden Uebungen in solcher Ausdehnung, daß man schier meinen sollte, die Kinder hätten späterhin nichts weiter zu thun, als nur Briefe zu schreiben. Und doch unterliegt es keinem Zweifel, daß jeder, der überhaupt die erforderliche Sprachgewandtheit hat und seine Gedanken schriftlich ausdrücken lernte, nie in Verlegenheit kommen wird, wenn er einen Brief zu schreiben veranlaßt wird. Rechnet man Anfang und Schluß ab, welche, wenn sie gelehrt werden sollen, überhaupt nur in Redensarten bestehen, so tritt der Brief entweder erzählend, bittend oder beschreibend auf und ist demgemäß nicht eigentlich zur Selbständigkeit, wenigstens nicht zu ausgedehnteren selbständigen Uebungen berechtiget. Was er an Schwierigkeiten bietet, liegt in der Fremdartigkeit, in dem Gezwungenen der Situation, welche dem Kinde zugemuthet wird. Ein Brief in der Schule und aus der Schule ist eine Künstelei. Dagegen macht sich Alles von selbst, wenn das wirkliche, volle Leben Stoff und Nöthigung bringt, und wenn der Mensch sonst nur schreiben kann!

Daß die Früchte, welche unsere Volksschulen zumeist im Freischreiben aufweisen können, noch im Ganzen wenig genügen, liegt außer den Hindernissen, welche Ueberfüllung der Schulen, Versäumnisse ꝛc. mit sich führen, wesentlich darin, daß man den Gegenstand zu gelehrt auffaßte, das Augenmerk auf Stofferfindung richtete und demgemäß mancherlei unnöthige Abstufungen machte, daß man die Voraussetzungen desselben (Orthographie, mündliche Uebungen) nicht genügend beachtete und endlich

nicht früh genug anfing und nicht genügend übte. Wo die Kinder nicht jeden Tag zur schriftlichen Reproduction angehalten werden, da können die Forschritte auch bei der besten Theorie stets nur ungenügend sein.

Es ist hier noch ein Wort über die Correctur der Freischreibe-Uebungen zu sagen. Daß sie wünschenswerth, ja daß sie nöthig sei, darüber kann kein Zweifel herrschen. Aber wie ist sie möglich, wenn jeden Tag Uebungen statt finden und wenn etwa gar noch die Schule überfüllt ist? Sie ist nur möglich, und überhaupt nur nützlich, wenn die Uebungen sich an den mündlichen Unterricht anschließen, also dessen Reproduction sind, wenn die Aufgaben geringen Umfang haben, und wenn die Correctur möglichst schnell und bald geschieht. Wenn die schriftlichen Uebungen sich eng an den Unterricht anschließen, wenn ihnen eine Uebung im mündlichen Ausdrucke vorausging, dann ist eine gewisse Gleichförmigkeit ganz natürlich, aber diese ist es auch, welche die Correctur erleichtert und den Lehrer der Nothwendigkeit überhebt, jede einzelne Arbeit durchzusehen. Setzen wir auch hier voraus, daß die Schiefertafel in ihrem Rechte geblieben ist, dann läßt der Lehrer einzelne Arbeiten von seinen Schülern Satz für Satz vorlesen, verbessert mündlich und unter Zuziehung der übrigen Schüler die Fehler im Ausdrucke und Satzbau, läßt Worte, welche etwa falsch geschrieben sein könnten, laut vorbuchstabiren, und alsdann sofort die gerügten Fehler verbessern. Dadurch wird nicht ausgeschlossen, daß die Kinder auch einzelne auf solche Weise corrigirte Arbeiten sauber und sorgfältig in besondere Bücher schreiben, damit aber auch der Uebung eine besondere, aufmunternde Wichtigkeit geben. Nicht minder ist es zweckdienlich, wenn der Lehrer bisweilen alle und jede Arbeiten, sei es in oder nach der Schule selbst durchsieht und sorgfältig corrigirt.

§. 90. Indem wir uns dessen erinnern, was im Paragraph 61 über den Sprachunterricht gesagt worden ist, gehen wir zu einer kurzen, methodisch geordneten Uebersicht dessen, was aus der **Grammatik** für die Volksschule gehört. Sie muß in ihrem Anfange und Fortgange sich ziemlich gleichlaufend an die Uebersicht des Lehrganges im Rechtschreiben anschließen, wie

denn überhaupt der gesammte grammatische Unterricht praktisch zu halten ist.

I. Stufe.

Kenntniß der Laute, Sylben und Wörter.

1. Die Vokale (Umlaut, Diphtongen).

2. Die Consonanten. Das Alphabet in seiner althergebrachten Folge.

3. Sylbenbildung. Vor- und Nachlaute. Mehrsylbige Wörter.

4. Wort und Gegenstand. Wortbildung. Stammsylbe. Vorsylbe, Nachsylbe, Ableitungssylbe. Sprach- und Sprechsylben.

5. Stammwörter und abgeleitete Wörter. Kenntniß einiger Ableitungssylben nach Schreibung und Bedeutung (chen, lein, ing, lich, ig, er, in). —

6. Zusammengesetzte Wörter. Benutzung derselben zu Denk-, Sprech- und Schreibübungen.

Bildung von Wortfamilien, deren Erklärung und Schreibung.

II. Stufe.

Der einfache Satz.

1. Der Satzgegenstand (Subject). Frage Wer?

2. Die Aussage (Prädikat) ausdrückend:
   a. was der Gegenstand thut (Zeit- oder Thätigkeitswort),
   b. wie er ist (Satzband. Merkmalswort),
   c. was er ist. Nennsatz. (Satzband und Hauptwort.),
   d. Fragesätze, Wunschsätze, Befehlsätze. Gebrauch der entsprechenden Scheidezeichen. Betonung.

3. Haupt- und Geschlechtswort. Einzahl und Mehrzahl, deren Bildung (Umlaut) und Schreibung.

4. Geschlecht der Hauptwörter. Bestimmtes und unbestimmtes Geschlechtswort.

5. Eigennamen. Gattungsnamen. (Gattungsbegriff.)

6. Das Fürwort als Subject. Die drei Personen (ich, du, er, sie, es). Jedes Wort, welches als Subject steht, wird groß geschrieben.

7. Das Thätigkeits- oder Zeitwort, — zielend, ziellos. Vorsylben be, ge, ver, er ꝛc. Zeitformen (3) und daran geknüpfte orthographische Regeln. Die Hülfswörter: haben und sein.

8. Das leidende Subject. Die Passiv-Form des Zeitwortes. Hülfswort: Werden.

Nebenübung: Wortbildungen, Wortfamilien. Erklärende Satzbildungen. Schreibübungen.

III. Stufe.

Der einfache erweiterte Satz.

1. Nähere Bestimmungen des Subjectes.
   a. Das Merkmalswort (Beifügung), Erklärung der Begriffe: Merkmal, Eigenschaft, Beschaffenheit.
   b. Das Hauptwort im zweiten Falle. Frage: Wessen?
   c. Das hinweisende und besitzanzeigende Fürwort.
   d. Das Zahlwort. Grundzahlen, Ordnungszahlen.
2. Nähere Bestimmungen des Prädikates.
   a. Das Object oder Ziel der Thätigkeit; vierter, dritter und zweiter Fall.
   b. Deklination des Hauptwortes. Die 4 Fälle. Fragen, auf welche sie antworten; Satztheile, die sie vertreten können.
   c. Ortsbestimmungen. Präpositionen. Ruhe, Bleiben, — Richtung. Wo, wohin, woher?
   d. Zeitbestimmungen. Zeitpunkt und Zeitdauer. Präpositionen, praktischer Gebrauch.
   e. Die Art und Weise. Die Umstandswörter.
   f. Ursache, Grund. Verhältnißwörter, Fälle welche sie regieren, praktische Uebungen.

Nebenübungen: Wortbildungen, Wortfamilien und daran gereihete Sprach-, Denk- und Schreibübungen.

IV. Stufe.

Der zusammengesetzte Satz.

a. Der zusammengezogene Satz. Begriff. Beiordnende Bindewörter. Scheidezeichen (Komma) zur Trennung gleichartiger Satzglieder. Die drei Vergleichungsstufen des Merkmalswortes.

b. Satzverbindung. Begriff.

Beiordnende Bindewörter, zusammenstellend, entgegenstellend und begründend. Gebrauch der Scheidezeichen (Semikolon). —

c. Das Satzgefüge.

1. Der Beifügesatz (Scheidezeichen, rückbezügliches Fürwort).

2. Umstandssätze:

a. der Zeit, b. des Ortes, c. des Grundes, d. der Art und Weise.

3. Objects-(Ergänzungs-) sätze. Modus der Aussage.

4. Unterordnende Bindewörter und deren Gebrauch (daß und das). Scheidezeichen.

Nebenübungen: Wortbildungen und Wortfamilien in erweitertem Umfange. Satzbildungen.

Diese grammatischen Kenntnisse und Uebungen müssen sich an das Lesebuch anschließen und darin ihre anschauliche Grundlage finden. Im Lesebuche tritt den Kindern ihre Muttersprache rein, edel und unverfälscht entgegen, sie haben sich mit dieser Sprache zu befreunden und aus dem lebendigen Umgange mit ihr an der leitenden Hand des Lehrers die Kenntnisse zu schöpfen, welche im obigen Stufengange als nothwendig bezeichnet worden sind. Unter den auf dem Lectionsplane verzeichneten Lesestunden müssen daher immer mehrere sein, welche den sprachlehrlichen Zwecken mit aller Entschiedenheit gewidmet werden, und in denen das Lesen ganz in den Dienst der Sprachlehre tritt. Andere der Lesestunden müssen wieder mehr dem logischen Verständnisse, also dem Verständnisse des Inhaltes und Gedankenganges, der mündlichen Reproduction desselben, und endlich jenen sich hierauf stützenden Uebungen dienen, welche das eigentliche Schönlesen und die mündliche Sprachfertigkeit fördern.

Die Lesestunden würden hiernach in folgender Weise zu benutzen sein:

I. Der Lehrer bezeichnet das Lesestück. Die Kinder lesen es leise für sich.

II. Der Lehrer liest das Lesestück laut und deutlich vor.

III. Die Kinder lesen es laut und deutlich nach. Erst die besseren, nachher schwächere Schüler.

IV. Der Lehrer heißt die Bücher schließen und fragt nun den Inhalt des Lesestückes ab, wobei er Erklärungen einfügt,

welche das Verständniß des Inhaltes und die Auffassung des Gedankenganges fördern.

V. Die Kinder werden aufgefordert, den Inhalt und Gedankengang des Lesestückes mündlich und sprachrichtig wieder zu geben. Die Erklärungen werden, wo es der Augenblick erfordert, fortgesetzt.

VI. Nunmehr lesen die Kinder das Lesestück nochmals, bald einzeln, bald im Chore, und der Lehrer hält mit Nachdruck darauf, daß mit natürlichem guten Ausdrucke und mit Kundgebung des gewonnenen Verständnisses gelesen werde.

VII. Der Lehrer verweilt nun bei einzelnen Abschnitten und Sätzen des Lesestückes, und benutzt diese um:

a. grammatische Begriffe und Regeln,

b. orthographische Regeln

anzuknüpfen und an dieser Grundlage zu entwickeln, zugleich aber auch um die gebotenen Satz- und Wort-Beispiele zu Mustern für

a. mündliche,

b. schriftliche Nachbildungen anzuwenden, und

c. zur Bildung von Wortfamilien anzuleiten.

Die Reihenfolge dieser Uebungen ist im Wesentlichen durch den vorstehenden Stufengang angegeben.

VIII. Den Schluß bildet die Ausbeute des Lesestückes zu Uebungen im Freischreiben oder schriftlichen Gedankenausdrucke, indem die Kinder angehalten werden, entweder in den Schulstunden oder zu Hause den ganzen Inhalt des Lesestückes oder einzelne Abschnitte desselben schriftlich zu reproduciren.

Eine solche Benutzung der Lesestunden und des Lesebuches setzt voraus, daß der Lehrer das Lesebuch nicht bloß in den Lesestunden, sondern auch außer der Schulzeit zur Hand nimmt, und daß er sich sorgfältig auf jede Lection vorbereitet.

§. 91. Wenn wir nun zu einer ausführlicheren Darstellung des Stufenganges im **Rechnen** übergehen, so ist zunächst nochmals das Allgemeine in die Erinnerung zurückzurufen, was bereits im Paragraph 65 erwähnt worden ist. Hiernach gestaltet sich der Lehrgang für die Volksschule in folgender Weise:

I. Stufe. Behandlung des Zahlenraumes von Eins

bis **Zehn.** Mittel zur Veranschaulichung bieten die Finger und Striche an der Wandtafel. Beim Fortschritte von der einen Zahl zur andern höheren wird allemal die letztere mit der ersteren und überhaupt mit der ganzen vorhergegangenen Zahlenreihe gemessen und verglichen. Die Uebungen erstrecken sich auf die vier Species, weshalb in jedem Zahlenkreise addirt, multiplicirt, subtrahirt und dividirt wird. Zunächst werden diese Uebungen mit der reinen, sodann mit der angewandten Zahl angestellt. Das praktische Unterrichtsverfahren stellt A. W. **Grube** in seinem besonders zu empfehlenden Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule (2. Aufl. Berlin 1852) ausführlich dar, und es möge hier beispielsweise die vierte Stufe des ersten Cursus seiner Schrift Platz finden:

Vierte Stufe.

Die Vier.

I. a. Die reine Zahl.

1) Messen mit 1.

$|\,|\,|\,|$ 4.

$|$ 1 — $1 + 1 + 1 + 1 = 4.$ $(1 + 1 = 2,\ 2 + 1$ ꝛc.)

$|$ 1 — $4 \times 1 = 4$

$|$ 1 — $4 - 1 - 1 - 1 = 1$

$|$ 1 — $1 : 4 = 4.$

2) Messen mit 2.

$|\,|$ 2 — $2 + 2 = 4$

— $2 \times 2 = 4$

$|\,|$ 2 — $4 - 2 = 2$

— $2 : 4 = 2$

3) Messen mit 3.

$|\,|\,|$ — $3 + 1 = 4,\ - 1 + 3 = 4$

— $1 \times 3 + 1 = 4$

$|$ — $4 - 3 - 1,\ - 4 - 1 = 3$

— $3 : 4 = 1\ (1)$. (3 in 4 einmal mit 1 Rest.)

Thiere mit 4 Beinen und 2 Beinen. — Fahrzeuge mit 1 Rade, zwei und 4 Rädern. Vergleichung derselben.

4 ist 1 mehr als 3; 2 mehr als 2; 3 mehr als 1.
3 ist 1 weniger als 4, 1 mehr als 2, 2 mehr als 1.
2 ist 2 weniger als 4, 1 weniger als 3, 1 mehr als 1.
1 ist 3 weniger als 4, 2 weniger als 3, 1 weniger als 2.
4 ist das 4fache von 1, das 2fache (doppelte) von 2.
1 ist der 4te Theil von 4, 2 die Hälfte von 4.
Aus welchen gleichen und ungleichen Zahlen ist 4 entstanden?

b. (Schnellrechnen.)

$2 \times 2 - 3 + 2 \times 1 + 1 - 2$ verdoppelt!
$4 - 1 - 1 - 1 + 2 + 1 - 3$ wie viel weniger als 4?

c. (Combiniren.)

Welche Zahl muß ich 2mal nehmen, um 4 zu bekommen?
Von welcher Zahl ist 4 das doppelte?
Von welcher Zahl ist 2 die Hälfte?
Von welcher Zahl ist 1 der 4te Theil?
Welche Zahl läßt sich zweimal von 4 wegnehmen?
Welche Zahl ist um 3 größer als 1?
Wie viel muß ich zu der Hälfte von 4 noch hinzuthun, um 4 zu bekommen?
Wie viel mal 1 hat die Hälfte von 4 weniger als 3?

II. (Die angewandte Zahl.)

Karoline hatte in ihrem Blumentopfe 4 Tulpen, die sie aber schlecht begoß. Da verwelkten ihr erst eine, dann noch eine und noch eine. Wie viel behielt sie noch?
Wie viel Pfennige sind 2 Zweier?
Wie viel Pfennige sind 1 Dreier und 1 Pfennig?
Wie viel Semmel kannst du für 4 Pfennige kaufen?
Wie viel Zweipfennigssemmeln aber?
(So oft ich dem Bäcker 2 Pfennige hinlege, gibt er mir 1 Semmel. Ich lege ihm aber 2 mal 2 Pfennige hin, also bekomme ich auch zweimal 1 Semmel.)
Eine Bretzel kostet 2 Pfennige, wie viel kosten 2 Bretzeln?
N. bezahlt für 2 Bretzeln 1 Dreier und 1 Pfennig. Wie viel kostet da eine Bretzel?

4 Quentchen = 1 Loth.

(Es ist gut, wenn der Lehrer Gewichte und Münzen selbst vorzeigt.)

Emma hat ihrer Mutter 1 Loth Seide geholt. Wie viel Quentchen waren das?

Sie bezahlt für das Quentchen einen Groschen, wie viel kostet das Loth?

Welcher, der wievielste Theil vom Lothe ist ein Quentchen, zwei Quentchen?

Wenn ein Quentchen 2 Groschen kostet, kann man denn für 4 Groschen auch ein Loth bekommen?

Eine arme Frau kochte von 1 Loth Kaffee viermal. Wie viel nahm sie zu jeder Portion?

II. Stufe. Behandlung des Zahlenraumes von zehn bis zwanzig. Ein Haltpunkt bei der Zahl zwanzig ist deshalb zweckmäßig, weil hier zuerst das Zehnersystem schriftlich zur Geltung kommt und die eigenthümliche Benennung der Zahlengrößen hier zuerst sichtbar wird. Die Uebungen auf dieser Stufe sind im Wesentlichen denen der vorigen Stufe gleich, nur ist auf das Zahlenschreiben (Numeriren) besondere Aufmerksamkeit zu verwenden und die Zehner- und Einerstelle genau zu unterscheiden. Die Kinder müssen darin zu der Sicherheit gelangen, daß ihnen der Lehrer Zahlen dictiren kann und daß sie im Stande sind, diese ohne Schwierigkeiten richtig zu schreiben. Wir wollen auch hier noch ein Beispiel aus der bereits erwähnten Schrift Grube's folgen lassen:

Zwölfte Stufe.

Die Zwölf.

I. a. (Die reine Zahl, Messen und Vergleichen.)

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 $\quad 10 + 2 = 12$

Mündlich: $1 + 1 + 1 + 1$ rc. $= 12$.

$12 \times 1 = 12$

$12 - 1 - 1 - 1$ rc. $=$

$1 : 12 = 12$ u. s. w.

Schriftlich:

$12 = 12 \times 1 \qquad 1 : 12 = 12$

$6 \times 2 \qquad 2 : 12 = 6$

4 × 3	3 : 12 = 4
3 × 4	4 : 12 = 3
2 × 5 + 2	5 : 12 = 2 (2)
2 × 6	6 : 12 = 2
1 × 7 + 5	7 : 12 = 1 (5)
1 × 8 + 4	8 : 12 = 1 (4)
1 × 9 + 3	9 : 12 = 1 (3)
1 × 10 + 2	10 : 12 = 1 (2)

(1 Zehner u. 2 Einer.)

12 = 11 + 1, 10 + 2, 9 + 3 2c. (ist 1 mehr als 11, 2 mehr als 10 2c.

12 = 12 × 1 (das 12fache von 1)
6 × 2 (das 6fache von 2)
4 × 3 (das 4fache von 3)
3 × 4 (das 3fache von 4)
2 × 6 (das 2fache von 6)

1 : 12 = 12 (1 ist der 12te Theil von 12)
2 : 12 = 6 (2 ist der 6te Theil von 12).

Ebenso mit 3, 4 und 6.

Aus welchen gleichen Zahlen ist 12 entstanden?

Aus welchen ungleichen Zahlen?

Setzt 12 aus 3 Zahlen zusammen, von denen die folgende immer 2 mehr hat!

b. (Schnellrechnen.)

2 × 2 + 2 × 2 + 2 × 2?

2 + 3 + 3 + 2 + 2 — 4 + 4 + 4 × 2? 2c.

Von 12 Aepfeln wurden aufgegessen die Hälfte, davon noch die Hälfte und noch 1 Apfel 2c.

Von 12 Pfennigen gibt Jemand aus 1 Dreier und 2 Pfennige, und noch 1 Dreier und 2 Pfennige und noch 1 Pfennig. Wie viel bleibt?

c. (Combiniren.)

Der 3te Theil von 12 ist welcher Theil von 8? Die Hälfte von 12 ist das Wievielfache von 3? Ein Drittheil von 12 ist das Wievielfache von 2? 2c. Welches ist der Unterschied zwischen der Hälfte von 12 und der Hälfte von 10? Von

welcher Zahl ist 12 das Dreifache? Welche Zahl muß ich von 12 wegnehmen, um 7, um 8 zu erhalten?

II. (Die angewandte Zahl.)

12 Stück nennt man 1 Dutzend.

12 Pfennige nennt man 1 Groschen.

12 Monate nennt man 1 Jahr. (Namen einzuüben.)

Welcher Theil vom Dutzend sind 6 Stück?

Welcher Theil vom Groschen sind 6 Pfennige?

Welcher Theil vom Jahre sind 6 Monate?

Ebenso 3 Stück ein Viertel-Dutzend; drei Monate ein Vierteljahr; 3 Pfennige ein Viertelgroschen; 4 Pfennige ein Drittel-Groschen. Wie viel Loth sind 12 Quentchen? Wie viel Sechser, Dreier, Zweier hat 1 Groschen?

Ein Monat hat 4 Wochen. Wer monatlich 12 Groschen Schulgeld zahlt, wie viel zahlt der für die Woche?

Ein Vater bezahlt für seinen Sohn monatlich 2 Thlr. Schulgeld, wie viel betrug das in einem viertel, wie viel in einem halben Jahre? (Ein Vierteljahr ist der 4te Theil vom Jahre oder 12 Monaten = 3 Monate. Wer in einem Monate 2 Thlr. zahlt, zahlt in 3 Monaten oder einem Vierteljahre 3 × 2 = 6 Thlr.)

Karl hat unter 4 Arme einen Groschen vertheilt, wie viele Pfennige bekam Jeder?

Wie viel Bogen Briefpapier (à 3 pf.) kannst du für einen Groschen kaufen.

N. sollte seinem Vater 3 Loth Schnupftaback holen und bekam 1 Groschen. Wie theuer war 1 Loth? — Wer macht selbst ein Reise-Exempel? Wer eines mit Dutzend und Stück?

Karoline hat in 3 Tagen ein Dutzend Sprüche gelernt, wie viele täglich? Aber wenn sie 6 Tage daran gelernt hätte?

Ein Quentchen Seide kostet 1 Groschen, wie viel 3 Loth.*)

§. 92. III. Stufe. Der Zahlenraum von Zwanzig bis Hundert. Auch innerhalb dieses Kreises wechseln mündliche und schriftliche Uebungen, bei welchen letzteren der Lehrer

*) Lehrer an Seminarien dürfen nicht unterlassen, ihre Schüler aufzufordern, einzelne Parthien des Lehrganges zur eigenen Uebung nach diesen Mustern schriftlich auszuarbeiten.

auf möglichste Sauberkeit und deutliche, ordnungsmäßige Schreibung der Ziffern zu sehen hat. Die Uebungen im Numeriren werden mit Fleiß fortgesetzt und gerade hiebei auf Festigkeit und strenge Ordnung gedrungen. Die Uebungen in den 4 Species, sowohl mündlich als schriftlich, gewinnen an Ausdehnung und praktischer Bedeutung. Münzen, Maaße und Gewichte, so weit sie sich diesem Zahlenkreise einordnen, werden herbeigezogen und sorgfältig erklärt. Von der Zahl 100 müssen die Kinder durch Versinnlichungen aller Art, insbesondere durch 10 Reihen Striche, deren jede zehn einzelne Striche enthält, die deutlichste Vorstellung erhalten. Eine besonders wichtige Uebung auf dieser Stufe ist auch das Auflösen größerer Maaße, Münzen und Gewichte in ihre kleineren Bestandtheile und das Zurückführen der letzteren auf Bruchtheile der ersteren. Mit dem Abschlusse dieser Stufe muß auch das Kind im Einmaleins vollkommen sicher geworden sein, so daß der Lehrer das längst eingeübte nur in der bekannten Reihenfolge darzustellen und nochmals wiederholend durchzunehmen hat. Der Lehrer kann von seinen Schülern die sogenannte pythagoräische Tafel darstellen lassen.

IV. Stufe. Das Rechnen im Zahlenraume von 100 bis 1000. Auf dieser Stufe kann sich im Wesentlichen nur das wiederholen, was auf der vorigen geschehen ist, und es handelt sich demnächst nur darum, die Zahlen von 100 bis 1000 in ihre Elemente zu zerlegen. Es wird mündlich von 100 bis 1000 auf und ab gezählt, öfters aber bei einzelnen Zahlengrößen verweilt und genau angegeben, aus wie vielen Hunderten, Zehnern und Einern sie bestehen. Erst wenn dies geschehen und veranschaulichet ist, treten Uebungen in der schriftlichen Darstellung hinzu. Tafel- und Kopfrechnen werden immer möglichst gleichmäßig und gleichzeitig, niemals aber als Gegensätze geübt, und wenn der Zahlenkreis dieser Stufe gehörig angeschaut, zerlegt und verglichen ist, dann tritt das Zifferrechnen zunächst als Rechnen mit unbenannten und hiernach als Rechnen mit benannten Zahlen auf. Das Kopfrechnen bildet jedoch auch hierbei die Grundlage, so daß der Schüler die Ueberzeugung bekommt und stets festhält,

daß die Tafel und der Griffel nichts weiter als Stützen für das Gedächtniß sind, und daß der der beste Rechner ist, welcher dieser Stütze am meisten entbehren kann.

Die vier Species sollen auch auf dieser Stufe und beim Zifferrechnen möglichst verbunden und deßhalb namentlich Divisions- und Multiplikations-Exempel ausgewählt werden, welche in die Kategorie der Regel de Tri-Rechnung gehören, jedoch ohne Ansatz auf verstandesmäßigem Wege und durch Schlußfolgerungen gelöst werden können.

V. Stufe. Zahlenraum über Tausend. Man gehe auf dieser Stufe nur selten über die Zehner- und Hunderttausend hinaus, nur beispielsweise in die Millionen. Uebungen im Auflösen und Numeriren. Die vier Species in unbenannten und benannten Zahlen in angemessener Erweiterung und mit fortschreitender Vergrößerung der Factoren, Multiplikatoren und Divisoren. Die Beispiele müssen möglichst aus dem praktischen Leben entnommen sein, die Schwierigkeiten müssen in der Auflösung, in den Forderungen an den Verstand, nicht aber in der Mühseligkeit des langweiligen Kampfes mit langen Zahlenreihen liegen. Wiederum sind auch sogenannte Regel de Tri-Exempel zu wählen und auf möglichst verschiedenfache Weise auszurechnen. Die Ausrechnung muß in sprachrichtigen Sätzen mündlich und schriftlich geliefert werden, letzteres oft so, daß sie zugleich eine Uebung im Freischreiben bildet.

VI. Stufe. Das Rechnen mit Brüchen. Die Einheit tritt nunmehr als ein Ganzes auf, welches in Theile aufgelöst werden kann. Vorbereitet wurde diese Stufe durch die früheren, da schon auf diesen die Kinder angeleitet wurden, Einheiten als Theile anderer (größerer) Zahlengrößen anzuschauen. Anschauung bietet die Linie, welche auf die Tafel gezogen, durch Striche getheilt wird und demnach die Bruchtheile darstellt. Eine Linie, welche in 5 gleiche Theile getheilt wird, stellt in jedem einzelnen Theile $^1/_5$ dar, zeigt, wie viel bei $^2/_5$, $^3/_5$, $^4/_5$ noch am Ganzen fehlt und daß $^5/_5$ wieder das Ganze sind. Der Lehrer veranschaulicht erst die Halben, dann die Drittel, Viertel und Fünftel 2c. und stellt, wie schon bei ganzen Zahlen, Uebungen im Messen, Vergleichen und Combiniren

an, alles mit praktischer Richtung. Ist der Begriff vom Bruch auf diese Weise wirklich klar geworden, dann reihen sich hieran die Auffindung des Generalnenners (Addiren), die Erweiterung und Verkürzung der Brüche und die übrigen einfachen Uebungen in den 4 Species, welche für die Elementarschule gehören.

VII. Stufe. Diese letzte Stufe giebt nichts Neues, sondern sie erweitert, befestiget und vollendet nur, indem sie Aufgaben aus der Regel de Tri und Zinsrechnung, überhaupt aus dem bürgerlichen Leben gibt, diese so wählt, daß auch die Bruchrechnung dabei ihre Anwendung findet, und daß der Verstand die Lösung auf möglichst mannichfache Weise versuchen kann. Ein vortreffliches Hülfsmittel bieten Hentschel's hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelöst (Weißenfels, Meusel $7^1/_2$ Sgr.) Brauchbare Hülfsmittel sind außerdem noch die Rechenbücher von Diesterweg, Gabriel und Kranke, und die Aufgabensammlung von Dyckerhoff (Essen, Bädeker).

§. 93. Wir haben nun die wichtigeren Unterrichtsgegenstände genauer kennen gelernt, und sind uns des Zieles bewußt, welches darin zu erstreben ist, so wie des Weges, welcher zu diesem Ziele hinführt. Wir wollen nun den Lehrer, namentlich den jüngeren, in seine Schule begleiten und erwägen, wie er sich darin einzurichten, welche Anordnungen er im Anfange seiner Wirksamkeit zu treffen hat und wie er die Schwierigkeiten besiegen kann, welche der erste Anfang nothwendig mit sich bringt.

Zunächst wird der angehende Lehrer wohl thun, wenn er sich beim Anfange seiner amtlichen Thätigkeit streng an das bindet, was ihm das Seminar und bewährte Lehrer mit auf seinen Weg gegeben haben, und wenn er in der Methode und Schuleinrichtung diejenigen Anweisungen treu befolgt, welche er während seiner Bildungszeit erhalten hat. Wenn er sofort davon abweicht, sofort auf eigenen Füßen stehen oder anderen Wegweisern folgen will, so ist dieß schon um deßhalb ein thörichtes Beginnen, weil es ihm an aller Erfahrung fehlt, und er sich selbst dadurch der belehrenden Gelegenheit beraubt, sich in die mitgetheilten Anweisungen und Lehren practisch einzuarbeiten und selbst Erfahrungen zu machen. Die nothwendige Folge eines

solchen meistens nur auf Eigendünkel beruhenden eigenmächtigen Verfahrens ist Verwirrung, Ungleichheit im Lehrgange, und Rathlosigkeit ohne Ueberblick. Zudem zieht ein solches Streben und Haschen nach anderen Methoden den Blick vom Lehrstoffe und dessen gründlicher Verarbeitung ab, über der Sorge ums „Wie?" wird das „Was?" vergessen, der Lehrer aber außerdem gar leicht noch dadurch getäuscht, daß er oft unwesentliche Aenderungen und Abweichungen in Kleinigkeiten, daß er Manieren für neue Methoden ansieh und Kraft und Aufmerksamkeit nur einem leeren Scheine widmet. Hat dagegen der Lehrer mehrere Jahre hindurch den ihm vom Seminare mitgegebenen Lehrgang befolgt, hat er dessen Früchte gesehen und dessen Verhältniß zu den Eigenthümlichkeiten seiner Schule erkannt, dann wird es ihm Niemand verargen, wenn er sich einzelne Abweichungen davon gestattet und wenn er sich bemüht, ihn mit den Fortschritten im Einklange zu halten, welche etwa mittlerweile die Unterrichtskunde selbst gemacht hat.

Tritt der junge Lehrer in eine Schule ein, so hat er auf seinen Vorgänger und dessen frühere Wirksamkeit schonende Rücksicht zu nehmen. Jeder der in ein Amt frisch hinein tritt, wird dies mit dem Vorsatze thun, diesem Amte zu genügen, und sich Ehre zu machen; aber schlimm ist es, wenn er diese Ehre zunächst in der Herabwürdigung und Verkleinerung seines Vorgängers sucht. Daß er Manches anders macht und einrichtet, ist natürlich und unausbleiblich, daß er diese neuen Einrichtungen auch für bessere hält, ist ebenfalls in der Ordnung, nicht aber ist es zu billigen, wenn er seine Reformen mit verächtlichen Seitenblicken auf den Vorgänger begleitet und diesen dadurch in den Augen der Kinder und Gemeinde herabsetzt. Hört man einen solchen Reformator reden, dann ist es oft, als habe die Welt nur auf ihn gewartet, um endlich besser und klüger zu werden, als sei vor ihm gar nichts geschehen, und als könne und wolle er erst den Leuten zeigen, was ein rechter Schulmeister sei.

Solches Gebahren ist tadelnswerth und für den jungen Lehrer selbst nachtheilig. Immer wird der frühere Lehrer Freunde in der Gemeinde haben, die dadurch beleidiget und zu strengeren Kritikern des neu aufgegangenen Lichtes gemacht werden, immer

wird er dadurch selbst der Pietät schaden, welche Kinder einmal gegen den Lehrer als solchen haben sollen und müssen, und endlich wird er Erwartungen wecken, von denen es zweifelhaft ist, ob er sie überhaupt befriedigen kann. Und will er denn ganz vergessen, daß auch er einmal vom Schauplatze abtritt, daß auch er einmal einen Nachfolger haben wird, und daß er wünschen muß, in diesem einen billigen, wohlwollenden und mindestens unpartheiischen Richter zu finden?

Wenn der junge Lehrer in eine Schule eintritt, um darin seine Wirksamkeit zu beginnen, so hat er, wenn es irgend möglich, sich freundlich mit seinem Vorgänger zu berathen und von ihm über den Zustand der Schule, über die verschiedenen Abtheilungen und das von diesen bereits erreichte Ziel Erkundigungen einzuziehen. Ist dies jedoch nicht ausführbar, und tritt er in die Schule ohne von einem Vorgänger oder vom Geistlichen genauere Auskunft erhalten zu können, dann muß es seine erste Aufgabe sein, sich zu orientiren und die Kenntnisse der Einzelnen, so wie den Standpunkt der ganzen Schule zu erforschen.

Die Lesefertigkeit wird hiebei der nächste Maßstab sein, da mit ihr die Schreibfertigkeit und die sprachliche Ausbildung zusammenhängt und durch sie zugleich ein Hauptmittel zur Selbstbeschäftigung der Kinder geboten ist. Der Lehrer wird nach diesem Hauptgegenstande die Eintheilung der Schule in Abtheilungen vornehmen, und demgemäß drei Hauptabtheilungen bilden, welche sich durch Lesen lernen, Lesen üben und Lesen können bezeichnen lassen.

Die unterste Abtheilung oder die, welche noch mit dem Lesen lernen beschäftiget ist, läßt wieder Unterabtheilungen zu, je nachdem die ihr angehörigen Kinder noch mit den ersten Anfängen beschäftiget oder bereits zum Sylbenlesen vorgeschritten sind. Zur mittlern Abtheilung (Lesenüben) würden diejenigen gehören, welche schon befähiget sind, kleine Sätze und einsylbige oder mehrsylbige leichte Wörter zu lesen, und im Stande sind, sich auf der ersten orthographischen Unterrichts- und Uebungsstufe (§. 86) mit einiger Sicherheit zu bewegen, also solche Sylben und Wörter zu schreiben, bei denen die Schreibung der Aussprache entspricht

und die Regel Anwendung findet: „Schreibe, wie du richtig sprichst.“ Die Orthographie durchs Ohr ist das Charakteristische dieser Stufe, Elementiren der Wörter die Hauptübung. Es ist sehr zu wünschen und in den meisten Fällen ohne Schwierigkeiten auszuführen, daß diese durch die Lesefertigkeit bestimmten Abtheilungen auch für die übrigen Unterrichtsgegenstände, namentlich für das Rechnen, Geltung erhalten. In der Volksschule, wo Aufnahme und Abgang regelmäßig ist, wo der Unterrichtsgegenstände wenige sind und wo die Kinder den Unterricht ein- und desselben Lehrers genießen, da läßt sich eine solche Einheit der Abtheilungen in der Regel ohne Bedenken und mit großem Nutzen fürs Allgemeine durchführen. Namentlich wird dadurch die stille Beschäftigung und die Beaufsichtigung der Kinder wesentlich erleichtert, zugleich aber auch der mit Unruhe und Zerstreuung verknüpfte häufige Plätzewechsel vermieden.

Ein Hauptaugenmerk hat der Lehrer sodann auf die Uebung und stille Beschäftigung der Kinder zu richten. Da er verschiedene Abtheilungen hat, in welchen Kinder verschiedener Altersstufen, Fassungskraft und Kenntnisse sitzen, so wird er oft eine Abtheilung mündlich weiter führen und die anderen mittlerweile still beschäftigen müssen. Es ist dies um so nothwendiger, da die unterste und mittlere Abtheilung der Kleinen oft nur eine Viertel- oder halbe Stunde unterrichtet werden darf, wenn sie nicht ermüden soll.

Diese Aufgabe wird um so leichter, je weiter die Kinder im Schreiblesen vorschreiten, und schon deshalb verdient die Schreiblese-Methode den entschiedensten Vorzug. Der Lehrer hat das Schreiben und Rechnen besonders zu stillen Beschäftigungen zu benutzen. Die Formenlehre mit ihren Vorübungen zum Schreiben, das Abschreiben aus der Fibel und dem Kinderfreunde oder von der Wandtafel, Bildung von Zahlenreihen, das Messen und Vergleichen einzelner Zahlengrößen, die Ausrechnung kleinerer und größerer Exempel, endlich das Freischreiben oder die schriftliche Reproduction durchgesprochener Lectionen 2c. bieten den Stoff zu jenen stillen Beschäftigungen, ohne welche nie eine Abtheilung sein darf, wenn sie nicht unmittelbar unterrichtet wird. Auch

das Auswendiglernen von Liederversen, Bibelsprüchen &c. kann ein Mittel zur Beschäftigung sein, dagegen ist es unangemessen, der untersten Abtheilung aufzugeben, sich in ihrer Fibel mit leisem Lesen still zu unterhalten. Die beste Beschäftigung der Kleinen ist Schreiben und Zeichnen; der Lehrer aber ist der beste Meister, in dessen Schule nie ein Kind ohne ansprechende nützliche Arbeit bleibt.

§. 94. Zu den stillen oder nicht unmittelbar durch das Wort des Lehrers geschehenden Beschäftigungen gehört auch die Uebung der Kleinen im Lesen &c. unter der Aufsicht und Hülfleistung eines älteren Schülers. Dieses Helferwesen ist wichtig, sowohl für die erziehlichen als für die unterrichtlichen Zwecke der Schule, und der Lehrer wird wohl thun, es gleich vom Anfange seiner Wirksamkeit zweckmäßig zu organisiren. Je größer und schöner das Schulzimmer ist, desto leichter wird sich diese Einrichtung treffen, desto eher ohne erhebliche Störung der übrigen Abtheilungen durchführen lassen, allein selbst unter ungünstigen Verhältnissen überwiegt der Nutzen den etwa aus der Störung hervorgehenden Nachtheil. Es ist dabei nicht zu vergessen, daß sich die Kinder leicht an solche Störungen gewöhnen, sobald sie eben nur dem Summen fleißiger Bienen in ihrem Stocke gleichen, nicht aber in müßiggängerisches Lärmen und Plaudern ausarten. Je mehr sich jedes Kind in seine Arbeit und Aufgabe vertieft, desto weniger wird es von Anderen gestört.

Der erste Eindruck ist übrigens von großer Wichtigkeit und der junge Lehrer in einem sehr großen Irrthume befangen, der da glaubt, sich die Liebe seiner Kinder vom Anfange ab durch Nachsicht und besondere Milde erkaufen zu müssen. Wenn er dieser Ansicht zufolge ein Auge zudrückt, Unordnungen, Ungehorsam und Trägheit ungerügt hingehen läßt, Frechheiten gestattet, die irgendwie lästig oder störend wirken können, so schadet er sich und der Schule sehr. Zieht er später, durch die Noth gezwungen, den Zügel straffer an, so werden ihm dieß seine verwöhnten Schüler ungleich übler nehmen, als wenn er es vom Anfange ab gethan hätte, und sie werden darin Laune und Willkühr erblicken, welche zur Widersetzlichkeit reizt. Vom ersten Tage ab

richte der junge Lehrer sein Verfahren so ein, daß er consequent dabei verharren kann und nichts zurückzunehmen braucht; vom ersten Tage ab handhabe er strenge Ordnung und eine ernste Zucht, welche das Gesetz und den Gesetzgeber achten lehrt. Er zeige deßhalb, daß er selbst noch unter einem Gesetze steht und dieses befolgt, und er richte sich daher auch mit unnachsichtlicher Strenge gegen sich selbst nach dem einmal festgesetzten **Lectionsplane.** Diesen pflegt in der Regel die Schulbehörde vorzuschreiben oder wenigstens in seinen Grundzügen zu geben. Denn im Allgemeinen ist die Zahl der Unterrichtsstunden zwischen 26 und 32, von denen 3 bis 4 auf den Vormittag und 2 auf den Nachmittag jeden Schultages fallen, mit Ausnahme der Mittwoche und Samstage, welche Nachmittags frei bleiben. Der Lehrer hat, falls ihm in der Stundenvertheilung freie Hand gegeben ist, sein Augenmerk darauf zu richten, daß diejenigen Lectionen, welche die Thätigkeit der Jugend besonders beanspruchen und ihn selbst am meisten angreifen, in die Vormittagsstunden gelegt werden, daß dagegen schriftliche Uebungen und mehr das Gedächtniß beanspruchende Lectionen und Beschäftigungen auf die Nachmittage fallen. Die Religions- und biblischen Geschichtsstunden müssen jedenfalls Vormittags gehalten und wo irgend möglich auf die ersten Stunden des Tages verlegt werden. Die untersten Abtheilungen, namentlich die Kinder, welche noch nicht ein Jahr den Unterricht besuchen, dürfen nicht zu lange direct vom Lehrer unterrichtet werden; bei den Kleinsten ist eine halbe Stunde die längste Zeit. Auch bei den anderen beiden Abtheilungen wird das Verhältniß zwischen Unterricht und Uebung öfters halbstündigen Wechsel der Lectionen nöthig machen, doch ist dieser Wechsel um deßhalb möglichst einzuschränken, weil damit immer Störungen und einiger Zeitverlust verbunden zu sein pflegen. Beim Rechnen ist nicht ein Wechsel der Lectionen, sondern nur ein Wechsel zwischen Unterweisung und Uebung nothwendig, und es können alle Abtheilungen gleichzeitig während der betreffenden Stunden abwechselnd unterrichtet und beschäftiget werden. Allzu künstlich eingerichtete Lectionspläne erweisen sich nicht praktisch und sind in der Regel als unausführbar bald bei Seite geschoben worden.

Eine möglichst einfache Einrichtung bleibt immer die beste. Einen Lectionsplan aufzustellen, der für alle Fälle und Verhältnisse paßt, ist fast unmöglich. Der nebenstehende macht auf Allgemeinheit ebenfalls keinen Anspruch und soll mehr als Beispiel dienen, ist aber jedenfalls ausführbar und leicht überschaulich.

Es ist sehr zu empfehlen, daß sich der junge Lehrer auch ein Klassenbuch anlegt, in welchem er genau aufzeichnet, worin er täglich und stündlich jede Abtheilung unterrichtet und geübt hat. Dieses Klassenbuch wird ihm den Stufengang, die Uebersicht und Rechenschaft wesentlich erleichtern und nach Jahresfrist schon nicht bloß einen vollständigen Lehrgang darstellen, sondern auch ein Rathgeber für zukünftige Einrichtungen sein. Je ausführlicher dieses Klassen- oder Tagebuch geführt wird, desto größer ist auch dessen Nutzen für den ordnungsmäßigen Gang des ganzen Unterrichtes.

Es gibt Schulen, welche von einer so großen Zahl Kinder besucht werden, daß es dem Lehrer sehr schwer fällt, das Verhältniß zwischen Uebung und directer Unterweisung zu regeln, und diese Schwierigkeit muß noch dadurch bedeutend gesteigert werden, daß oft auch die Räumlichkeiten unzulänglich sind. Im letzteren Falle haben sich die Schulbehörden öfters veranlaßt gesehen, die Einrichtung von sogenannten **Halbtagsschulen** anzuordnen, deren Wesen darin besteht, daß der Lehrer zwar die volle Schulzeit unterrichtet, daß aber Vormittags nur die größeren, Nachmittags nur die kleineren Schüler (die III. Abtheilung) unterrichtet werden. Man hat diese Einrichtung aber auch deßhalb empfehlen wollen, weil man in ihr ein Mittel zu erblicken vermeinte, dem Unterrichte eine einfachere Gestalt zu geben, wodurch die Kinder nicht zu lange dem Leben und der Familie entzogen würden. Wenn es Manche grausam finden, durch täglichen 5 bis 6stündigen Unterricht die Jugend dem Elternhause und der häuslichen Arbeit zu entziehen, und wenn sie deshalb die Halbtagsschule empfehlen, so kann man es nicht weniger grausam finden, die Kinder allzu früh und allzu lange in das oft schwere Joch häuslicher Arbeiten zu spannen. Wenn übertriebene geistige Anstrengung schadet, so ist es ebenso mit der

Lectionsplan für eine einklassige Elementarschule.

Stunden.	Abth.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8-9.	I.	Religion mit Katechismus.	Biblische Geschichte.	Religion und biblische Geschichte.	Hört zu oder schreibt.	Religion und biblische Geschichte.	Religion mit Katechismus.
	II. III.	Hört zu und lernt mit.	Hört zu oder schreibt.	Hört zu.	Biblische Geschichte.	Hört zu oder schreibt.	Hört zu oder lernt mit.
9-10.	I.	Schreiben Recht-schreiben, Freischreiben.	Schreiben Abschreiben, Freischreiben.	Schreiben Recht-schreiben, Freischreiben.	Schreiben Abschreiben, Freischreiben.	Schreiben des Auswendig-gelernten.	Schreiben. Ein Knabe dictirt aus dem Lesebuche.
	II. III.	Singen.	Schreiblesen.	Anschauungs-Unterricht.	Anschauungs-Unterricht mit Schreibübung	Schreiblesen.	Schreiblesen.
10-11.	I.	Rechnen.	Memoriren.	Recht-schreiben oder Zuhören.	Rechnen.	Memoriren.	Recht-schreiben oder Zuhören.
	II. III.	Abschreiben aus der Fibel.	Rechnen.	Biblische Geschichte.	Abschreiben aus der Fibel.	Rechnen.	Biblische Geschichte.
11-12. Die Stunde von 3-4 läßt sich auch hierher verlegen.		Nachmittag.					
1-2.	I.	Lesen mit gemein-nützigen Kenntnissen.	Zeichnen aus der Formenlehre	Frei.	Lesen mit gemein-nützigen Kenntnissen.	Frei-schreiben oder Zeichnen.	Frei.
	II. III.	Zeichnen und Abschreiben	Anschauungs-Unterricht.		Zeichnen und Abschreiben	Anschauungs-Uebungen.	
2-3.	I.	Rechnen.	Rechnen.		Rechnen.	Rechnen.	
	II. III.	Schreiblesen.	Schreiblesen.		Schreiblesen.	Schreiblesen.	
3-4.	I.	Lesen mit Sprach-Unterricht.	Singen.		Lesen mit Sprach-Unterricht.	Singen von Chorälen.	**Summa:**
	II. III.	Rechnen.	Hört zu, rechnet oder schreibt.		Rechnen.	Hört zu oder rechnet.	**30 Lehr-stunden.**

Erklärungen: I. bedeutet die Oberklasse. II. u. III. sind die beiden untern Abtheilungen. Die deutsche Schrift deutet auf den unmittelbaren Unterricht des Lehrers, die lateinische Schrift auf Selbstbeschäftigung der Schüler. In den meisten Stunden dieses Planes läßt sich auch mit halbstündigem Unterrichte wechseln; Abthg. I. rechnet z. B. 1/2 Stunde, dann schreibt sie 1/2 Stunde, Abthg. II. u. III. desgleichen. —

allzufrühen und langdauernden körperlichen Arbeit; sie bewirkt ein verkrüppeltes Geschlecht. Gibt es nicht ferner Elternhäuser und Familien, wo die Kinder nur Rohheit, Laster und Trübseligkeiten aller Art erleben? Während durch die Halbtagsschule manche Kinder allerdings dem elterlichen Leben und der häuslichen Arbeit hingegeben würden, ist anderntheils schwerlich in Abrede zu stellen, daß ein nicht minder großer Theil dem Müßiggange, dem Herumschweifen in Wald und Feld anheimfiele, und wer möchte den Schaden auf seine Schulter nehmen, der hierdurch manchen Kindern an Leib und Seele zugefügt werden könnte? Jedenfalls müssen wir auch die ungetheilte Schule für ein treueres Lebensbild halten, als die getheilte, sie schließt ungleich mehr bildende und erziehliche Momente in sich, und zwar für Lehrer und Schüler. Die getheilte Schule ist und wird eigentlich eine zweiklassige, und deßhalb liegt die Gefahr nahe, daß sie sich von ihrer ursprünglichen Einfachheit entferne, statt sich ihr mehr zu nähern. Der Lehrer wird leicht verführt, nicht mehr von einer Oberabtheilung, sondern von einer Oberklasse zu sprechen, und — Namen sind nicht gleichgültig! — Der rechte Lehrer und Schulmeister wird nur durch die volle Schule ausgebildet, nur durch sie in der nothwendigen Mechanisirung des Unterrichtes (das Wort im guten Sinne) geübt. Die volle Schule bindet Groß und Klein an einander, lehrt sie sich tragen, dulden und heben, und gibt dem Helferwesen, der Mitwirkung der Kinder für die Schulzwecke erst wahre Bedeutung und Gestalt bis ins Elternhaus hinein. Es ist wirklich nicht so schlimm und grausam, greift wirklich nicht so in den frohen Lebensgenuß der Kinder und in die Rechte der Eltern, wenn die Jugend täglich 5 bis 6 Stunden geschult wird. Gibt es nicht sehr lange Sommer- und Ernteferien und endlich noch manchen Festtag? Kommen nicht immer und überall durch Zwischenpausen, Plätzewechsel, Heraustreten an die Wandtafel &c. viele Minuten von jenen Stunden in Abzug? Ist nicht das Aufstehen und Niedersitzen, das Sprechen, Chorlesen und Singen auch eine Bewegung?

Der Lehrer hat daher festzuhalten, daß die Halbtagsschule nur eine Ausnahme von der Regel, ein durch unbesiegbare

Hindernisse und dringende Umstände gerechtfertigtes Uebel ist, und daß sie nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Schulbehörden eingeführt werden darf.

§. 95. Der angehende Lehrer muß sorgfältig darauf achten, daß die gesammte innere Ordnung und Einrichtung der Schule so getroffen und gehandhabt werde, wie es der Zweck des Unterrichtes und des Schullebens überhaupt verlangt. Alle jene kleinen Verrichtungen und Geschäfte, welche vom Schulleben unzertrennlich sind, als: das Austheilen von Federn und Büchern, das Reinigen der Wandtafel, das Kommen und Gehen einzelner und ganzer Abtheilungen, alles dieß muß streng und in unabänderlicher Ordnung geregelt sein, so daß die eigentlichen Zwecke der Schule dadurch keine Störung erfahren. Gerade aus diesen scheinbaren Kleinigkeiten und aus dem Geiste, mit welchem sie beobachtet und geleitet werden, läßt sich mehr und sicherer auf den Gesammtwerth des Lehrers und der Schule schließen, als Mancher denken und glauben möchte. Alle Künste einer noch so vortrefflichen Methode können die Schwächen nicht verdecken, welche der Lehrer durch *Ordnungslosigkeit* kund gibt.

Auch die weise Benutzung des durchs Schulzimmer gebotenen Raumes gehört zu den Obliegenheiten des Lehrers. Man rechnet mindestens 6 Quadratfuß Raum (die Zwischengänge und den Platz für das Katheder einbegriffen) auf ein Kind, so daß eine für 100 Kinder bestimmte Schulstube wenigstens 600 Quadratfuß Flächeninhalt haben sollte. Allein man muß sich, da die Schulzimmer nicht mit den Kindern wachsen, oft mit viel weniger Raum begnügen, und der Lehrer hat dann reiflich nachzusinnen, wie er die Schulbänke am zweckmäßigsten stelle, um Platz und Licht zu gewinnen und es dennoch möglich zu machen, daß er nahe genug an den Einzelnen herantreten kann, um ihm Tafel und Bücher selbst geben und nehmen zu können. Wo es irgend möglich ist, müssen die Tische und Bänke so aufgestellt werden, daß das Licht von der *rechten* Seite, also in die hohle Hand des schreibenden Kindes fällt, weniger gut ist es, wenn die Kinder dem Lichte den Rücken wenden, am unpassendsten aber, weil dem Auge am schädlichsten, wenn die Kinder mit dem Gesichte nach

dem Fenster hin sitzen, das Licht also ganz und voll auf sie und ins Auge fällt. Der Lehrer hat seine Stellung so zu nehmen, daß er nicht dicht vor ihnen, nicht etwa gleich an der ersten Bank steht, sondern vielmehr in einiger Entfernung und so, daß er Alle übersehen kann, keiner Abtheilung den Rücken wendet. Nur bei stillen Beschäftigungen und der damit verbundenen Durchsicht der Arbeiten ist eine Ausnahme gestattet, nicht aber beim freien Vortrage und mündlichen Unterrichte. Ebenso ist es unstatthaft, wenn der Lehrer beim Unterrichten in steter Beweglichkeit vor den Kindern hin und her läuft und deren Augen damit zugleich hin und her zieht, oder wenn er die zu fragenden Kinder mit dem Finger bezeichnet und sich ihnen dabei nähert, anstatt sie einfach beim Namen zu rufen. — Aufmerksamkeit und inniges Sichselbstvergessen ob des Unterrichtes ist den Schülern bei solcher widrigen Beweglichkeit des Lehrers unmöglich. Der Lehrer hat sich übrigens öfters daran zu erinnern, daß er für die Kinder eine Person von der höchsten Wichtigkeit und deßhalb steter Beobachtung ausgesetzt ist. Diese Beobachtung erstreckt sich nicht bloß auf seine Kleidung, sondern auch auf seine Mienen und Gebärden. Sie studiren ihn so, daß sie aus seinem Gesichte schon auf die Stimmung und Laune schließen, mit der er unter sie tritt, und hat er Lächerlichkeiten an sich, so bleiben diese gewiß nicht unbemerkt. Darum ist gleich von Anfange ab Aufmerksamkeit auf sich selbst dem Lehrer dringend zu empfehlen. Es hat Lehrer gegeben, die in ihrem pädagogischem Zartgefühle und Tacte so weit gingen, daß sie z. B. niemals vor den Schulkindern aßen, und wir wollen sie deßhalb nicht tadeln.

Es ist hier der Ort, junge Lehrer noch auf einen Fehler aufmerksam zu machen, zu welchem sie leicht ihr jugendlicher, wohlgemeinter Eifer verleitet. Sie lassen sich nämlich oft zu einem allzu lauten Sprechen verleiten und werden dazu noch von dem Glauben verleitet, daß in diesem übermäßig lauten Sprechen die Lebhaftigkeit und das Anregende des Unterrichts beruhe. Dem ist keineswegs so! Das Anregende des Unterrichtes kann nur in der Wirkung desselben auf die Selbstthätigkeit, auf das Gemüth und den Verstand des Kindes, in der richtigen Wahl des

Stoffes, überhaupt im Inhalte und dessen Anordnung, nicht aber in der Aeußerlichkeit einer starken Stimme liegen. Noch mehr ist der junge Lehrer im Irrthume, wenn er glaubt, mit dieser zugleich Ruhe und Achtsamkeit zu erzielen. Die Kinder gewöhnen sich an das laute Sprechen und werden dadurch eher noch zur Unruhe verleitet, weil sie wissen, daß auch ein halbes Ohr den Lehrer versteht und einiges Geräusch es nicht vermag, seine Stimme zu übertönen. Ruhe schafft nur, wer Ruhe hat; aber der Ruhige schreit nicht! Wenn der Lehrer mit mäßiger Stimme unterrichtet, dann werden seine kleinen Zuhörer schon hiedurch zu größerer Aufmerksamkeit und Spannung genöthigt, er selbst aber nicht gehindert, Störungen wahrzunehmen. Dabei verdient noch hervorgehoben zu werden, daß ein überlautes Sprechen auf jeden Zuhörer einen unangenehmen Eindruck macht und nicht zu der Ruhe und Würde paßt, welche man jedem Lehrer wünschen muß. Nur die weise Mittelstraße gibt dem Lehrer jene schöne Herrschaft über die Stimme, welche ihn in den Stand setzt, bald im Donner, bald im Säuseln des Windes daher zu fahren, und die Herzen zu rühren und zu erschüttern.

Leider befolgen nicht alle jungen Lehrer diese Rathschläge, leider untergraben viele dadurch ihre Gesundheit, und es ist dieß um so mehr zu beklagen, weil sie sich vor der Zeit opfern, ohne mit ihrem Opfer wirklich zu nützen! Während ein mäßiges Sprechen den Blutumlauf fördert und der Gesundheit dienlich ist, schadet gerade in der Jugend nichts mehr, als eine übermäßige lang anhaltende Thätigkeit der Sprechorgane und der damit zusammenhängenden Lungen.

VII.

Die Persönlichkeit des Lehrers, sein Leben und Streben.

§. 96. Wir haben es in diesem Abschnitte mit einer Wahrheit zu thun, deren Wichtigkeit gerade in der jüngeren und jetzigen Zeit vielfach vergessen zu sein schien, und am wenigsten von denen beachtet wurde, welche ihre Hauptaufgabe in der bloßen Mittheilung von Kenntnissen oder in der Hinwirkung auf abstract-formale Bildung suchten, überhaupt mehr mit dem Verstande als mit dem vollen Herzen Lehrer waren. Diese Wahrheit ist keine andere als die, welche Paulus gibt, wenn er zum Titus sagt: „Allenthalben stelle Dich selbst zum Vorbilde guter Werke!" Es ist die Wahrheit, daß der Lehrer mehr noch durch seine gesammte Persönlichkeit, durch das Gewicht und die Würde seiner ganzen Erscheinung und seines Charakters erzieht und lehrt, als durch sein Wort, und daß nur in der seelenvollen Uebereinstimmung des Wortes mit der That die einzig sichere Bürgschaft für die Lösung der wichtigen Aufgabe des Lehrers liegt. Nichts erzieht besser, als Gegenwart und Beispiel eines trefflichen Menschen, er braucht wenig zu dociren und zu predigen, schon sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet. Der Lehrer ist in einem verderbenschweren Irrthume, welcher meint, seine verantwortliche Wirksamkeit schließe mit der Schule ab und seine Aufgabe sei mit den Stunden erlediget, welche der Lectionsplan beansprucht. Sein ganzen Leben in und

außer dem Hause, sein durch dieses gegebenes Beispiel wirkt oft mächtiger, als der eigentliche Unterricht. Wehe dem Lehrer, dessen Wandel in den Familienkreisen der Schulgemeinde mit Kopfschütteln und Tadel besprochen wird, und dem die Eltern nicht jene aufrichtige Achtung zollen, welche nur die Frucht eines wahrhaft christlichen Lebens ist und nicht anbefohlen, sondern nur durch Entsagung und Strenge gegen sich selbst erworben werden kann. Wo diese Achtung und das damit zusammenhängende Vertrauen des Elternhauses fehlt, da wirkt dies bis in die Schulstube hinein und bis ins Herz jedes einzelnen Kindes, und alle Worte bleiben kalt und dringen nicht in die Tiefe des Gemüths, um da Frucht zu bringen für Zeit und Ewigkeit. Darum heißt der Elementarlehrer gerade Volksschullehrer, weil er mitten im Volke steht, nicht eine von ihm vornehm geschiedene Person ist, sondern unmittelbar auf dasselbe einwirkt, und vom Volke als der erkannt wird, dem es mit seinen Kindern das größte Vertrauen schenkt, den es aber wegen dieses Vertrauens auch zu den seinigen rechnen will. Darum sieht und achtet aber auch das Volk auf seinen Lehrer, sein ganzes inneres und äußeres Leben ist ihm nicht gleichgültig, es verlangt von ihm, daß er seiner Aufgabe und des bewiesenen Vertrauens würdig sei, und mit gesundem Sinne und ungetrübtem Blicke erkennt es, daß der Lehrer seiner Kinder ein Miethling und nur eine tönende Schelle ist, sobald seine ganze Persönlichkeit der ihm gewordenen Aufgabe widerspricht und zum Aergernisse gereicht. Das Volk beurtheilt nicht leicht Jemanden strenger, aber auch richtiger, als seine Priester und Lehrer, denn die Kirche hält ihm selbst die Muster vor, nach welchen es sein Urtheil bilden kann, und es hat eine Berechtigung zu seiner scharfen Kritik, weil es fühlt, daß ihm sein bestes Erbtheil, sein gesunder Volkscharakter, seine von den Voreltern ererbte Frömmigkeit und Sitte geraubt oder verfälscht werden, wenn diejenigen unwahr sind, welche es selbst und seine Kinder zur Wahrheit führen sollen. Das Volk fühlt, daß diejenigen, welche es an Bildung überragen wollen und ihm Bildung zuführen sollen, mit all' ihrem Wissen seinem gesunden Leben nur schädlich werden, wenn ihnen der rechte Grund und

Boden fehlt und das Wissen nicht auch zur That personificirt worden, und das Volk hat vollkommen recht, wenn es gegen ein solches Wissen mißtrauisch wird und es endlich mit Widerwillen von sich stößt. Es ist daher ganz natürlich, daß die Schule nur da gedeiht und geliebt wird, wo das Volk auch den Lehrer liebt, und daß der Lehrer vor allem sich Achtung und Vertrauen erstreben muß, wenn seine Aussaat in fruchtbares Erdreich fallen soll.

Es gab eine Zeit und sie liegt uns noch nicht so fern, als Manche glauben möchten, wo das Volk zur Religion der Gebildeten und Beamteten zweifelvoll den Kopf schüttelte, und nicht glauben mochte, daß es diesen damit ein rechter Ernst sei, und wo wiederum die Gebildeten diesem Glauben dadurch Vorschub leisteten, daß sie an der äußerlichen Kundgebung der Religion nur mit abgemessener Sparsamkeit Theil nahmen und einer gewissen Aufklärerei huldigten, welche Vieles für Schale und Tand ansah, was eine Kraftäußerung des innersten, warmen Pulsschlags eines wahrhaft religiösen Herzens ist. Daher kam die immer größer gewordene Kluft zwischen dem Volke und den Gebildeten, eine Kluft, welche nicht durch schön gedrechselte Phrasen von Wohlwollen, Freiheit und Menschenrechten, auch nicht durch die Almosen ausgefüllt werden konnte, welche der Begüterte des eigenen Friedens halber hinwarf. Wo ein Volk noch gesund ist, da ist ihm die Religion nicht ein Abstractum, sondern sie ist ihm Kirche, da ist ihm diese Kirche Liebe, Leben und Poesie. Alles Schöne, alles Edle, alles Heilige, so wie jede Freude und Lust identificirt sich mit dieser Kirche, welche ihm ins Feld, in den Wald, in die Wohnstube und ins stille Kämmerlein folgt. Wer sich mit dem Volke unmittelbar und voll befreunden will, der muß auch ein Herz für dessen Religion haben und ihm thatsächlich zeigen, daß er sein Heiligstes und Liebstes mit ihm theilt.

Und was folgt für den katholischen Volksschullehrer aus diesen unumstößlichen Wahrheiten? — Gewiß nichts anderes, als daß er nur dann die Liebe und das volle Vertrauen des katholischen Volkes erwerben kann, wenn er der Religion mit ungeheuchelter Wärme und Innigkeit angehört und dies in seinem ganzen öffentlichen und häuslichen Leben ohne gleißnerische Schminke zeigt.

Man sage hier nicht, daß eine solche Forderung leicht zur Heuchelei verleiten könne. Ich kann darauf nur erwidern, daß es eine ungleich größere Heuchelei ist, ein Amt zu übernehmen, ohne diesem das Herz und den Glauben entgegen zu bringen, welche es nothwendig fordert. Gebet, Studium und gut gewählter Umgang vermögen übrigens auch ein laues Herz zu erwärmen und ihm Verlornes wieder zu erwerben. Gott läßt sich nicht umsonst rufen!

§. 97. Wie es des Lehrers Pflicht ist, seiner Kirche mit warmem Herzen anzuhangen und dies auch durch aufrichtige Theilnahme am kirchlichen Leben zu zeigen, so hat er auch andererseits nicht minder die Verpflichtung, sich überall als ein treuer Unterthan und gehorsamer Bürger des Staates zu halten und in seinen Urtheilen und Gesprächen die Ermahnung zu befolgen: „Sitzet nicht, wo die Spötter sitzen," — und „fürchte deinen Herrn und König und menge dich nicht unter seine Verleumder" (Sprüchw. 24, 21). Nicht leicht kann Etwas erfunden werden, wodurch die erziehliche Wirksamkeit des Volksschullehrers und der Friede seiner ganzen Stellung mehr gefährdet wird, als die Verleitung zur Theilnahme an politischen Partheiungen. Mögen die Zeiten kommen und gehen, wie sie nur wollen, die Pflicht und Wirksamkeit des Lehrers ist keinem Wechsel politischer Doctrinen unterworfen, sein Beruf ist und bleibt überall die christliche Bildung der Jugend zu treuen und gehorsamen Bürgern des Staates und der Kirche.

Es ist eine der traurigsten Erfahrungen in der Schulwelt und eine Thatsache, die der fröhlichen Entwickelung des Schulwesens vielfach geschadet hat, daß sich in den Jahren der Verwirrung und der Auflehnung gegen göttliche und menschliche Gesetze auch Lehrer verführen ließen, in das hundertfältig variirte Thema: „Das Fleisch gelüstet wider den Geist!" hülfreich einzustimmen. Mögen solche Erfahrungen nie wieder kehren, und sie werden es nicht, wenn die Lehrer den rechten Begriff von ihrem Amte und Berufe festhalten und nichts anderes sein wollen, als wahrhaft christliche Lehrer. Der Gedanke ist schrecklich und das Volk, selbst das verführte Volk fühlte gar bald

den schneidenden Widerspruch, daß Jemand die Jugend erziehe und zugleich ein Partheigänger sei, der seinen Beruf in der Aufregung gegen die von Gott eingesetzte Obrigkeit statt im Gehorsam und in der Versöhnung sieht. Darum hat auch das Volk alle solche Verirrungen bald genug richtig gewürdigt, und der augenblicklich berauschende Beifall hat sich schnell genug in Verachtung verwandelt.

Wie der Lehrer als Christ und Staatsbürger Anderen mit gutem Beispiele voranleuchten muß, wenn seine Wirksamkeit wahrhaft erfolgreich sein soll, so muß auch das häusliche Leben, das Leben der ganzen Familie und die Erziehung der eigenen Kinder musterhaft sein.

Man glaubt kaum, wie sehr, namentlich auf dem Lande, die Augen des Volkes auch in die Wohnstube, in Küche und Keller des Lehrers gerichtet sind, und wie sehr zunächst dessen Hauspädagogik der Beurtheilung aller Erwachsenen und Schulkinder unterliegt. Würde man den Mitteln und Vorschriften eines Arztes Glauben schenken, wenn er sie bei gleicher Krankheit nicht in seiner Familie anwendete? Kann man die Ermahnungen und Vorschriften eines Lehrers, diese geistigen Arzeneien, achten und ihnen Vertrauen widmen, wenn er sie nicht an sich selbst und seinen eigenen Kindern verwirklicht? Möge darum der Lehrer auch seine leiblichen Kinder zur strengen Erfüllung alles dessen anhalten, was er von anderen fordert, ihnen keine Fehler und Uebertretungen nachsehen, sie nie bevorzugen und ihnen niemals gestatten, über andere Kinder zu herrschen und sich gegen diese launenhafte Ungezogenheiten zu erlauben. Das letztere ist um so wichtiger, weil die übrigen Schulkinder aus Respect vor dem Lehrer dessen Kindern manches nachsehen, ihnen vielfach dienstbereit entgegenkommen und damit leicht den Grund zu einer Herrschsucht und zu einem Eigensinne legen, welche ohne große Wachsamkeit des Lehrers sich gar bald geltend machen und den Charakter verschrauben können*).

---

*) Vergleiche in meiner „Pädagogik der Volksschule“, 4te Aufl., den Abschnitt: „Lehrerkinder und deren Erziehung“.

Der Lehrer steht im Volke und geht mit diesem, und das soll sich auch durch sein Aeußeres, soll sich in seiner Kleidung zeigen. Wenn er in Reinlichkeit und Sauberkeit Allen stets als Muster dastehen soll, so erregt es doch Anstoß und entfremdet ihn dem schlichten Landvolke, wenn er in seiner Kleidung danach trachtet, eine Copie der höheren Stände zu sein, und wenn seine Familie mit ihrer Tracht ebenfalls an vornehme Stadtdamen erinnert. Ein solches Ueberschreiten der Verhältnisse ist ebenso nutzlos, als kostspielig. Die Klage: „Ich kann nicht auskommen!" ist bei vielen Lehrern leider gerechtfertiget und eine Verbesserung ihrer äußeren Lage im Ganzen noch dringend zu wünschen; aber ebensowenig ist zu leugnen, daß auch auf sie öfters der Ausspruch Benjamin Franklin's paßt: „Der Luxus und die Thorheit besteuern uns am meisten!" Je mehr in der Gegenwart die Genußsucht überhand nimmt, eine Menge unnöthiger Bedürfnisse hervorgerufen hat und sogar anfängt auch das Volk und den Mittelstand aus seiner Einfachheit herauszureißen; desto mehr hat der Lehrer Entsagung zu üben und durch seine gesammten Einrichtungen, durch seine ganze Persönlichkeit zu zeigen, daß er Schein vom Sein unterscheiden kann und weiß, was den Kern des Lebens ausmacht. Entsagung ist ein Wort, was die Gegenwart aus ihrem Lexikon fast allgemein gestrichen hat; hüte sich der Lehrer, daß er nicht dasselbe thue!

Einfachheit im Leben, in der Sitte und Sprache sind die Eigenschaften, welche eine Lehrerfamilie zieren und sie zum würdigen, liebewerthen Vorbilde einer Gemeinde machen. Es gibt eine mit äußerster Reinlichkeit und mit echter Bildung gepaarte patriarchalische Einfachheit, welche auch das Kleinste und Gewöhnlichste zum Schmucke zu benutzen und wohlgefällig anzuordnen weiß, also, daß die Lehrerwohnung doch durch einen sonntäglichen Schimmer alle übrigen des Dorfes übertrifft, und das ist es gerade, was den Landmann überrascht, anspricht und mit Achtung erfüllt. Er muß es fühlen, daß es der Geist ist, der hier ordnete und den Schmuck gegeben hat, nicht aber die Fülle der Gegenstände und deren reicherer Stoff. Nach dieser Seite hin vermag eine Hausfrau, wie sie sein soll, sehr viel, und wohl

dem Lehrer, dem Gott ein tugendsames Weib bescherte. Auch die Hausfrau des Lehrers ist eine Lehrerin in der Gemeinde, und ihr Einfluß reicht nicht bloß in die Schulstube hinein, sondern auch in die Familienkreise des Dorfes. Kein Lehrer kann die Liebe und das Vertrauen des Volkes gewinnen und allseitig wirken ohne die Hülfe seiner Hausfrau. In dem Maaße, in welchem sie des Mannes wahres Glück gründet, fördert sie auch das Wohl der ihm anvertrauten Schuljugend, und wenn sie auch nicht im Lehrzimmer schafft und weilt, so dringen ihr Geist und Wesen doch auch in dieses hinein und gewinnen auch darin Gestalt. Das sind schwere Worte, und nicht Jeder versteht und beherziget sie!

§. 98. Die erziehliche Einwirkung des Lehrers und die Festigkeit und Sicherheit seiner Stellung gewinnt wesentlich durch consequente Beschränkung auf den Beruf. Die Unruhe und Hast der Gegenwart zeigt sich besonders auch darin, daß so viele es nicht verstehen und nicht versuchen mögen, in einem engen Kreise ganz und voll mit aller Herzensliebe zu wirken, und daß sie nicht einsehen wollen, wie sie nur hierdurch sicher fürs allgemeine Beste sorgen können. Die Eitelkeit und Selbstüberschätzung gefällt sich vielmehr darin, stets in andere Kreise kritisirend hinüber zu blicken, in diese hinein zu langen und sich einzubilden, daß man erst in jenem anderen Bereiche recht an seinem Platze sein und zeigen würde, was man eigentlich Alles vermag. Auch die Lehrer des Volkes sind vielfach von dieser Sucht, aus den Grenzen des eigentlichen Berufes herauszutreten, angesteckt worden, und die Verführung hiezu liegt ihnen um so näher, als sie durch ihren höheren Bildungsgrad das Volk überragen und von diesem selbst oft zu Ausschreitungen veranlaßt werden. Ist ein Lehrer nicht mit ganzem Herzen seinem Berufe zugethan, füllt dieser nicht sein Denken und Streben aus, dann fühlt er bald in seiner isolirten Stellung eine Leere und Langeweile, welche ihn zu anderen Kreisen hinzieht und auf fremden Boden führt. Sein Ehrgeiz fühlt sich geschmeichelt, wenn er seine Hand in die Gemeindeangelegenheiten mischen, vielleicht gar diese leiten darf, und der augenblickliche Lohn und Beifall läßt es ihn übersehen, daß er auf

fremden, unsicheren Boden getreten ist, der ihn der Kritik, den Partheiungen und gar bald auch Vorwürfen preis gibt. Es ist eine unwiderlegliche Erfahrung, daß sich der Lehrer in dem Maaße von seinem Glücke und von seiner Zufriedenheit trennt, in welchem er sich von seinem Berufe entfernt, und daß der erziehliche Einfluß seiner Persönlichkeit, daß Achtung und Vertrauen schwinden, wenn er seine Ehre in etwas Anderem, als in der Lehrerwirksamkeit, seinen Stolz in anderem als einer guten Schule sucht. Bei dieser Gelegenheit ist auch noch vor den Gefahren einer falschen Popularität zu warnen. Der Lehrer soll sich zwar nicht vom Volke scheiden, er soll zwar mit diesem gehen und es verstehen, dagegen aber jene ordinäre Brüderlichkeit meiden, welche sich an den materiellen Genuß, an den Kartentisch und den Aufenthalt im Wirthshause knüpft. Gerade dadurch, daß der Lehrer zeigt, er bedürfe und genieße nicht alle Freuden des Volkes, er kenne noch andere, edlere Genüsse, als die sinnlichen, wird er in der Achtung steigen, ohne an Popularität einzubüßen. Diese bestehet gerade darin, daß man das Volk versteht, daß man es achtet und liebt und sein Bestes fördert, nicht aber in der Theilnahme an seiner Niedrigkeit und seinen Verirrungen. Junge Lehrer haschen oft nach einer falschen Popularität, und es ist dieß um so gefährlicher, als es sehr schwer hält, einmal nach dieser Seite hin begangene Fehler wieder gut zu machen. Wo der Lehrer an sinnlichen Freuden, an Familienfesten und öffentlichen Vergnügungen Theil nimmt, da muß dieß immer mit dem Bewußtsein geschehen, daß er die geistige, höhere Richtung des Lebens vertritt, und daß seine gesammte Haltung auch beim Genusse sinnlicher Freuden von dieser Richtung Zeugniß zu geben hat. Wenn der Mensch ißt oder trinkt, so soll er sich von dem das gleiche Bedürfniß theilenden Thiere dadurch unterscheiden, daß er das Maaß mit Vernunft selbst bestimmt und beim Genusse zeigt, nicht dieser sei seine höchste Bestimmung und sein höchstes Glück.

Wo der Lehrer in und außerhalb der Schule mit Segen wirken und den erziehlichen Einfluß der Persönlichkeit behaupten will, da ist es unumgänglich nothwendig, daß derselbe mit seinem

Lokal-Schulinspector oder dem Ortspfarrer in Frieden und Einigkeit wirkt. Wo zwischen dem Geistlichen und dem Lehrer das rechte Verhältniß gestört worden, da ist der Einfluß des Lehrers und dessen gedeihliche Amtsführung im innersten Kerne untergraben und das ganze Lebensglück, die heitere, unbefangene Thätigkeit wesentlich gefährdet. Der Lehrer hat seinerseits das richtige Verhältniß dadurch zu fördern, daß er es nie vergißt, daß der Geistliche nicht bloß sein Vorgesetzter im Schulamte, sondern auch sein und der Gemeinde Seelsorger ist und nicht bloß in seiner Eigenschaft als Schulaufseher, sondern auch wegen seiner priesterlichen Wirksamkeit Ehrfurcht und Gehorsam beanspruchen muß. Der katholische Lehrer fühlt sich vor allem verpflichtet, seinen Geistlichen auch nach dieser Seite hin zu achten, und darin anderen mit gutem Beispiele vorzugehen, er zeigt es überall, daß er den heiligen Beruf eines Dieners der Kirche, dessen schwere Verpflichtungen und Entsagungen, und die Heiligkeit seiner kirchlichen Verrichtungen lebhaft zu würdigen weiß. Er erkennt, daß der Geistliche eine höhere umfassendere Bildung besitzt, und rühmt sich dessen nicht, wenn er ihn vielleicht in der praktischen Gewandtheit des Schulhaltens übertreffen sollte. Meistens täuscht sich in dieser Hinsicht die Eitelkeit, aber sollte auch keine Täuschung obwalten, so hat sich der Lehrer zu erinnern, daß ihm daraus kein Verdienst erwächst, wenn er im unmittelbaren täglichen Betriebe des Amtes größere Fertigkeit besitzt, und daß daraus niemals die Berechtigung folgen könnte, sich der Aufsicht und jenen Pflichten zu entziehen, welche ihm sein subordinirtes Verhältniß auferlegt. Eben weil der Geistliche nicht mitten im täglichen Betriebe des Schulhaltens steht, erhält er sich einen unbefangenen Blick aufs Allgemeine und wacht mit viel größerer Sicherheit darüber, daß die eigentliche Idee der Schule ungetrübt bleibe und ihr wahrer Zweck nicht aus dem Auge schwinde. Mit Anstand, Bescheidenheit und Höflichkeit, diesen Eigenschaften eines jeden wahrhaft gebildeten Mannes, tritt der katholische Lehrer stets seinem Geistlichen entgegen, ohne deßhalb seine eigene Stellung durch Kriecherei herabzuwürdigen. Wo er den Anordnungen des Pfarrers Bedenken entgegen setzen zu müssen glaubt,

geschieht dieß mit Bescheidenheit und mit jener Ruhe, welche zeigt, daß es nur der Sache, nicht aber der gereizten Persönlichkeit wegen geschieht. In seinen Urtheilen über den Geistlichen ist der Lehrer stets vorsichtig und schonend, er hütet sich sorgfältig, über etwaige Schwächen desselben zu spötteln oder mit Wohlgefallen zu reden, und vermeidet es ganz besonders, solche Schwächen in der Absicht zu verbreiten oder auszubeuten, sich etwa dadurch beim Volke beliebt zu machen. In seiner Schule, im Lehrplane, in der Disciplin ꝛc. unternimmt der Lehrer keine wichtige, eingreifende Veränderung, ohne sich vorher der Zustimmung seines Pfarrers versichert und dessen Rath und Ansicht eingeholt zu haben. Je mehr es der Lehrer erkennt, daß die Schule eine Tochter der Kirche ist, und daß er auch von dieser seine Sendung empfangen hat, je mehr er einsieht, daß die Kirche die eigentliche Erziehungsanstalt, und er mit der Schule von ihr den Lebensodem erhält, desto eher wird er auch überall in seinem Verhalten zum Geistlichen den rechten Ton und die rechte Weise treffen.

Von dem Ortsgeistlichen läßt sich hingegen schon wegen des höheren Grades von Bildung und Wissenschaft ebenfalls erwarten, daß er den Lehrer als seinen Vor- und Mitarbeiter ehrt und liebt, daß er ihn mit Humanität und Anstand behandelt, ihn nicht zum Knechte herabwürdiget und nicht nach Laune und Willkühr, sondern nach Pflicht und Gewissen, im Sinne der Kirche, als ihrer gemeinsamen Mutter, leitet, regiert und seine Weiterbildung fördert. Es ist des Geistlichen Pflicht, dem Lehrer sein schweres, sorgenvolles und Entbehrungen mancherlei Art forderndes Amt mit allen Kräften aufrichtiger Liebe zu erleichtern, sein Ansehen bei der Gemeinde zu fördern, ihn überall, besonders aber in Gegenwart der Eltern und Kinder, stets mit schonender Achtung zu behandeln und als Präses des Schulvorstandes seine und der Schule Interessen mit Eifer zu vertreten. Wohl der Gemeinde, wo ein solches Verhältniß zwischen dem Geistlichen und Lehrer waltet; es ist die Grundbedingung alles zeitlichen und ewigen Heiles! —

§. 99. Wenn wir dem Eindrucke einer edlen Persönlichkeit hohen Werth beilegen, dann ist es auch unzweifelhaft, daß der Umgang und Verkehr hiernach abgemessen und mit entsprechender Vorsicht ausgewählt sein muß.

Ein passender Umgang hebt und fördert uns, wir lernen oft des Guten, aber auch des Schlimmen von Menschen mehr als von Büchern, und es wäre nur zu wünschen, daß man erstere ebenso auswählen könnte, als letztere. Aber wenn man auch den Verkehr mit Bösen und Leichtsinnigen nicht immer ganz abweisen kann, wenn sie uns auch oft durch eine glänzende Außenseite täuschen; so vermögen wir es doch, uns in den allermeisten Fällen vor einem innigen, vertrauten Umgange mit solchen zu hüten und noch zur rechten Zeit einzulenken. Viel Umgang ist niemals zu empfehlen. Er verflacht in der Regel, legt manche Verpflichtungen auf, raubt Zeit und hindert nur jenen innigen Anschluß an einzelne tüchtige Personen, die uns fördern und heben können. Für den Lehrer paßt er gar nicht, denn auch nach dieser Seite hin soll er kein Allerweltsmensch sein und jene weise Beschränkung zeigen, welche Andern Vorbild ist und einer höheren Lebensrichtung entspricht. Es ist nicht nothwendig erforderlich, daß der Lehrer seinen Umgang nur unter Standesgenossen sucht, und es lassen sich in Betreff der Wahl um so weniger bestimmte Regeln geben, als hier mancherlei persönliche und lokale Verhältnisse mitsprechen; allein von dem Lehrer hält man mit Recht nicht viel, der mit jedem Anderen lieber, als mit Lehrern umgeht und damit sein Standesbewußtsein verleugnet. Wer seinen Beruf wahrhaft liebt, seinen Stand von Herzen achtet, der spricht auch gern darüber, und mit wem könnte der Lehrer sich mehr davon unterhalten, als mit seinen Berufsgenossen? —

Darum suche sich der junge Lehrer gleich im Anfange der Wirksamkeit einen Freund unter seinen Standesgenossen aus, der Achtung und Liebe verdient, und gebe sich diesem dann mit ganzer voller Seele hin. Er suche und pflege endlich nur den innigeren Verkehr mit Personen, von denen er lernen kann, die zugleich kirchlich und politisch gut gesinnt und in Achtung bei

anderen guten Menschen stehen. Der Umgang mit den Bewohnern des Dorfes erfordert große Sparsamkeit und Vorsicht, denn er erweckt leicht Neid und den Argwohn persönlichen Interesses. Der Lehrer triffts am besten, welcher mit Allen auf freundlichem Fuße steht, aber nur mit äußerst wenigen in freundschaftlicher Verbindung. Je mehr er dagegen in der Gemeinde seinen vertrauteren Umgang ausdehnt, desto mehr Fäden hat er auch angeknüpft, deren Lösung sein Herz verwunden, seinen Frieden nach Außen und Innen stören kann, desto mehr gibt er der Welt Gelegenheit, sich um ihn zu kümmern und seine Lebensweise zu bekritteln.

Es gibt eine liebenswürdige Art freundlichen Verkehrs und Umgangs, welche Jeden fesselt und erfreut und doch in entsprechender Entfernung hält, aber junge Lehrer wissen sie selten zu treffen. Gewöhnlich versehen sie es darin, daß sie bei ihrem ersten Auftreten sich jedem ohne Prüfung allzu offen an die Brust werfen, Jedermanns Freundschaft gewinnen wollen, alle Hände drücken, jeder Versicherung glauben, und nachher doppelt schwer sich und Andere wieder ins rechte Gleis bringen können, ohne dabei zu verwunden und manche Erwartungen zu täuschen.

Es wird den Lehrer auch in der Achtung seiner Umgebung heben und seinen persönlichen Einfluß mehren, wenn er nicht in der Hauptbeschäftigung der Landleute, im Ackerbau zu sehr Theoretiker ist und vielmehr thatsächlich zeigt, daß er seine kleine Wirthschaft in Ordnung zu halten und zu benutzen weiß. Es ist dies schon in so fern gut, als ihn die Erfahrungen in der Landwirthschaft erst befähigen, die Arbeit und den Fleiß des Landmannes recht zu würdigen, und ihn vor dem Verdachte eines Stubengelehrten bewahren, von welchem der Bauer einmal nicht viel zu halten pflegt. Es ist freilich sehr zu beklagen, wenn der Lehrer im Ackerwirthe aufgehet und lieber auf dem Felde, als in der Schule verkehrt, allein es ist ebenfalls von schädlichem Einflusse, wenn er von den Arbeiten des Landmannes gar nichts versteht oder vornehm darauf herabsieht. Das könnte den Volksschullehrer nur vom Volke scheiden, und es ist daher eine weise Einrichtung, daß das Einkommen vieler Lehrer zu einem Theile

in Naturalien besteht, welche sie sich selbst aus dem zur Schule gehörigen Grund und Boden gewinnen müssen. Es kann nicht leicht etwas eine freundlichere Meinung von einem Lehrer erwecken, nicht leicht etwas einen vortheilhafteren Rückschluß auf seine Gesammtbildung veranlassen, als die Wahrnehmung, daß er seinen Garten, seine Baumschule in Ordnung hält und in ersterem das Angenehme und Schöne mit dem Nützlichen zu verbinden weiß. Welch' gutes, einflußreiches Beispiel gibt er hierdurch, wie veredelnd kann er damit auf die Bildung und Sitte einer ganzen Gemeinde einwirken!

Derjenige erwirbt sich immer ein Verdienst um die Menschen, der sie zur Reinlichkeit, zur Freude an Ordnung und Schönheit anleitet, und somit über den irdischen Sinn und Schmutz hinaushebt, und ein Lehrer, der in diesem Geiste durch sein Muster auf eine Gemeinde einwirkt, wirkt durch diese wieder auf die Schule und kann überzeugt sein, daß er nicht vergebens gelebt hat. Beispiel ersetzt hierin die Lehre. — Jeder Mensch, auch der Roheste, hat immer noch einen Zug nach dem Höheren, und der Sinn fürs Schöne ist in Keinem ganz erstorben. Wo er aber schlummert, da wird er weniger durch Ermahnungen, als durch Muster geweckt. Erst sieht man die Ordnung, die Reinlichkeit und das Schöne, man freut sich des lieblichen Eindrucks und ahmt es späterhin selbst nach. Es ist erstaunlich, was tüchtige Lehrer oft durch ihr unermüdetes, selbst vom Spott und schnödem Muthwillen nicht beirrtes Streben und Beispiel selbst in weiteren Kreisen gewirkt haben. Ganze Gegenden sind durch sie verschönert, und manchen Dörfern haben sie durch Obstanpflanzungen eine ganz andere Physiognomie gegeben. Mögen solche Beispiele auch wieder andere Lehrer ermuntern und sie in der Ueberzeugung bestärken, daß ein braver Lehrer auch noch außerhalb der Schule Unterricht ertheilen und erziehen kann. Hier ist noch großes Verdienst zu erwerben, möchte der ernste Wille nicht fehlen!

§. 100. Es gab eine Zeit, wo der Lehrer so dürftig besoldet war, daß er von seinem Einkommen unmöglich leben konnte, und wo die geringen Anforderungen an seine Schule ihm viele

freie Zeit gestatteten. Er trieb daher noch ein Nebengeschäft, namentlich ein Handwerk, und es war nichts Seltenes, daß das Nebengeschäft eigentlich die Hauptsache wurde und das Schulamt nur als Lückenbüßer für den Winter erscheinen ließ. Jetzt ist dies vielfach anders und besser geworden, und mit jedem Jahre wird durch die Behörden mehr dafür gewirkt. Da aber noch immer die Besoldungen an einzelnen Orten, ja in ganzen Distrikten dürftig, und Staat und Schulgemeinden oft nicht im Stande sind, die wünschenswerthe Einkommenserhöhung sofort aus ihren Kräften zu bewirken, so haben noch immer einzelne Lehrer zur Aufbesserung ihres Gehaltes Nebenbeschäftigungen nach dem Beispiele des hl. Apostels Paulus (Apostelgesch. 20, 34) ergreifen müssen, und sie haben dies oft mit Genehmigung, ja auf Empfehlung der betreffenden Oberaufsichtsbehörden gethan. Geschieht dies, so ist die größte Vorsicht nöthig und namentlich jedes Nebengeschäft zu vermeiden, welches den Charakter eines Gewerbes hat. Ebenso sind alle Nebenbeschäftigungen unstatthaft, welche den Lehrer verächtlich machen, sein Ansehen bei der Schuljugend herabwürdigen und ihn in unangemessene Gesellschaften führen könnten.

Auch diejenigen Nebengeschäfte, welche ihn in die Partheiungen der Gemeinde verwickeln können, wie z. B. namentlich Prozeßführungen, Schulzen- und Advokaturgeschäfte, Steuereinziehung 2c. sind sorgfältig zu vermeiden und haben auch den Lehrern noch nie Glück, sondern stets nur viel Hader und Unfrieden gebracht. Bei dieser Gelegenheit ist auch nicht zu übersehen, daß Nebengeschäfte, welche gleichzeitig den Charakter eines Vergnügens haben, wie z. B. die Ausübung der Jagd, in der Regel nicht mit dem Berufe und der ruhigen Würde des Lehrerstandes vereinbar sind, leicht großes Aergerniß geben und deshalb auch in den meisten Staaten den Lehrern mit Recht ganz verboten wurden. Passende Nebengeschäfte sind die Obstbaumzucht, die Bienenpflege, Seidenbau, Garten- und Ackerbau; auch die Anfertigung einzelner Lehrmittel, wie der Erdgloben, Elektrisirmaschinen, Herbarien 2c. — Die natürlichsten und empfehlenswerthesten Nebenämter bleiben für den Lehrer immer die kirch-

lichen (§. 36). Sie sind es, welche ihn am wenigsten von seinem Berufe abziehen, mit seiner Stellung im besten Einklange stehen und stets beim Volke den wenigsten Widerspruch finden. Eine Nebenbeschäftigung, welche in neuerer Zeit mehrfach den Lehrern empfohlen und zum Gegenstande ernster Betrachtung und Erwägung gemacht wurde, ist noch die Vorbereitung junger Leute für das Schulamt, die sogenannte Präparanden-Bildung.

Auch zu einem guten Lehrer gehören neben den Eigenschaften des Herzens noch gewisse Anlagen des Geistes, und es hat Niemand besser Gelegenheit, diese unter einer größeren Schaar von Kindern zu erkennen und zu würdigen, als der Lehrer. Wenn er während seines ganzen Lebens auch nur einen Knaben ausfindig machen sollte, der Neigung und Beruf zum Lehramte besitzt, und wenn er auch nur diesen Einen in zweckmäßiger Weise vorbilden sollte, so hätte er sich schon hierdurch ein bleibendes Verdienst erworben. Daß nur tüchtige, ihrem Berufe ganz hingegebene Lehrer wieder gute Lehrer bilden können und sich nur dem Präparanden-Unterrichte widmen dürfen, ist unbezweifelt; aber mögen sich die guten Lehrer diese Gelegenheit großen Verdienstes um die Jugend nicht aus der Hand gehen lassen. Hat der Schullehrer eine volle ungetheilte Schule, dann kann er auch die Präparanden als Gehülfen beim Unterrichte gebrauchen und nicht bloß sich selbst dadurch sein Amt erleichtern, sondern auch die jungen Leute frühzeitig an die rechte Art des Umganges mit Kindern gewöhnen. Es versteht sich hiebei jedoch von selbst, daß die Präparanden nie den Lehrer selbständig vertreten, sondern stets nur als Gehülfen und Mitaufseher und gleich den früher bereits erwähnten Monitoren benutzt werden dürfen.

§. 101. Der Lehrer wird den Einfluß seiner Persönlichkeit und seine ganze Stellung wesentlich dadurch heben, daß er überhaupt seinem ganzen Leben und Wirken den Charakter der Gemeinnützigkeit, der uneigennützigen, opferfreudigen Liebe für Jung und Alt gibt. In dem Maaße, in welchem dieser Charakter in ihm zur lebendigen, thatkräftigen Wahrheit geworden ist, wird er auch die Verbesserung seiner äußeren Stellung anbahnen. Es ist nur zu gewiß, sagt ein praktischer Schulmann, daß wir für

den Lehrerstand mehr erhalten werden, wenn wir nicht um seine Besoldung, sondern um seine Leistungen und seine Gesinnung sorgen. Wir setzen hinzu: „Werdet besser, so wird's besser!" — Wir Lehrer müssen nicht alle Hülfe von Außen erwarten. Wenn wir so Schule halten, daß die Schule in den Herzen der Kinder bleibende Stätte gewinnt, so werden wir oder unsere Nachfolger Eltern haben, wie wir sie wünschen. Sorget dafür, daß die Eltern thatsächlich den Werth einer wahrhaft guten Schule sehen, und glaubt es, sie werden nicht blind dafür sein. Es ist nicht denkbar, daß eine Gemeinde den Lehrer nicht liebte und achtete, der sich das zeitliche und ewige Wohl ihrer Jugend so recht von Herzen angelegen sein läßt, und daß sie nicht auch für einen solchen Mann Opfer brächte. Als der Dekan Kindermann (später als von Schulstein in den Adelsstand erhoben) ums Jahr 1770 zu Kaplitz in Böhmen seine bekannten segensreichen Schulverbesserungen begann, fand er ein baufälliges, elendes Schulhaus vor, worin ein Haufen träger, zügelloser Kinder ohne den geringsten Einfluß auf Herz und Verstand unterrichtet wurde und von allem, was zu einer edleren Bildung des Menschen beitragen soll, keine Spur war.

Die Gemeinde wußte es nicht besser, hatte kein Verlangen oder Bedürfniß nach einer höheren Bildung ihrer Kinder und haßte jede Neuerung ebenso sehr, wie jede Beisteuer zum Besseren. Kindermann ließ sich hierdurch nicht abschrecken. Er wußte, daß Neuerungen, wenn man viel davon redet und sie aufdringen will, nur den hartnäckigsten Widerstand hervorrufen. Darum begann er zunächst mit der inneren Schulverbesserung und zwar ganz im Stillen. Vornehmlich ging seine Sorge dahin, wie er die Eltern für sein Unternehmen gewinnen könne. Das erste, wodurch er deren Beifall erwarb, war ein besserer Kirchengesang der Schuljugend und eine schönere Handschrift der Kinder, Dinge, die an sich gut, doch auch in die Sinne fallen und schon vom gemeinen Manne beurtheilt werden können. Sein braver Kaplan Kudler stand ihm redlich und unverdrossen bei; die Kinder, welche früher Wochen lang den Unterricht gar nicht besucht hatten, bekamen jetzt solche Lust, solches Ehrgefühl, daß sie selbst zur

Schule hinverlangten, und dem Befehle der Eltern, den Unterricht zu versäumen, Thränen und Wehklagen entgegen setzten. Genug, der Dekan brachte es binnen wenigen Jahren dahin, daß die Gemeinde wie der Gutsherr freudig Opfer brachten, daß die Lehrer auskömmlich besoldet wurden, daß ein neues Schulhaus entstand und die Eltern sogar stolz auf eine Schuleinrichtung wurden, welche ihnen früher eine Last gewesen war, und die sie oft verwünscht hatten. Damit Etwas wirklich unmöglich werde, muß man es nur für unmöglich halten und die Hände in den Schooß legen.

Zu den Mitteln, durch welche der Lehrer gemeinnützigen Sinn zeigen und zugleich auf die Bildung und Erziehung der ganzen Gemeinde einwirken kann, gehören auch die Abend- oder Sonntagsschulen, durch welche er die bereits dem gewöhnlichen Schulunterrichte entwachsene Jugend um sich versammelt und die schöne Verbindung lebendig erhält, welche zwischen dem wackeren Lehrer und den Kindern während der Schulzeit geknüpft wurde. Der Segen dieser Einrichtung wird um so mehr einleuchten, wenn man bedenkt, daß die Jugend durch sie noch manchen guten Eindrücken, manchen Warnungen und Ermahnungen in einer Zeit zugänglich bleibt, wo die Sinnlichkeit erwacht und jeder Müßiggang doppelt verführerisch wird. Durch die Sonntagsschulen kann endlich ganz besonders dem Vergessen des Gelernten vorgebeugt und die Jugend zu allen Uebungen angehalten werden, welche eine dauernde Frucht des Unterrichtes erleichtern. Die Sonntagsschulen würden übrigens einen besseren Fortgang haben, wenn man sie weniger „Schulen“ sein lassen und mehr zu Sonntagsbelehrungen oder Sonntagsunterhaltungen erheben wollte, an welche sich die reinen Schulübungen im Rechnen und Schreiben ungezwungen, als aus einem natürlichen Drange und Bedürfnisse hervorgehend, anfügen müßten*). Wenn es der Schullehrer versteht, bei solchen Sonntagszusammenkünften interessante Begeben-

---

*) Was in solchen Beziehungen ein warmes Herz und ein praktischer, klarer Blick wirken können, das hat uns der wackere Domvikar Kolping in Cöln durch seine zeitgemäßen Gesellenvereine gezeigt. Sehr beachtenswerth für Volksschullehrer sind auch dessen „Rheinische Volksblätter“.

heiten aus der vaterländischen Geschichte, und lehrreiche, ermunternde Lebensbeschreibungen aus der Welt- und Kirchengeschichte mitzutheilen oder aus weise gewählten guten Volksschriften vorzulesen, wenn er versteht, hieran ermunternde Gespräche anzuknüpfen, und die Schulübungen auf natürliche Weise anzureihen, dann würden die Sonntagsschulen nicht bloß besuchter sein, sondern auch den rechten Einfluß aufs Leben gewinnen und in ihrem Wesen dem Character der reiferen Jugend mehr entsprechen. Zu einer Sonntagsschule dieser Art gehören aber mehr äußere und innere Mittel als sich gewöhnlich, namentlich bei jüngeren Lehrern, vorfinden, mehr Lebenserfahrung und Klugheit, als diese in der Regel besitzen können, und endlich ein einfacher, patriarchalischer Sinn, wie er in der Gegenwart noch zu den Seltenheiten gehört. Jüngere Lehrer und solche, die kaum erst in eine Gemeinde eingetreten sind, werden wohl thun, vorläufig noch mit der Einrichtung von Sonntagsschulen zurückzuhalten, und diese überhaupt nur unter Mitwirkung und Leitung des Pfarrers zu beginnen, wie es sich denn von selbst versteht, daß ohne des letzteren thätige Unterstützung eine solche Einrichtung nicht ins Leben treten oder Leben gewinnen kann. — Besonders ist es der Kirchen- und Volksgesang, welchen der Lehrer auch außer der Unterrichtszeit und ganz besonders in der Sonntagsschule zu pflegen hat, und es wird ihm, bei eigener musikalischer Bildung und wahrem, durch gute Auswahl der Lieder unterstützten Eifer in vielen Fällen möglich werden, einen kirchlichen Sängerchor zu bilden, welcher zur Verschönerung des Gottesdienstes und zur Veredelung der Herzen wesentlich beitragen, ihm selbst aber viele dankbare Herzen gewinnen kann.

§. 102. Manche Lehrer haben sich auch dadurch ein Verdienst um ihre Gemeinde erworben, daß sie eine Lese-Bibliothek gründeten. Sie sahen darin ein Mittel, nicht bloß die Schüler ihren obersten Abtheilung für Fleiß und sittlich gutes Verhalten zu belohnen, sondern auch die der Schule bereits Entwachsenen noch an sich zu ketten und im Allgemeinen auf die religiös-sittliche und intellektuelle Bildung des Volkes einzuwirken. In der That, es kann eine solche Einrichtung viel Gutes stiften, manche Kinder und Familien an den langen Winterabenden nütz-

lich beschäftigen, dem Hirtenknaben einen belehrenden Gefährten mit in Feld und Wald geben und selbst manchen Hausvater vom Wirthshause zurückhalten. Es können dadurch manche nützliche Kenntnisse mitgetheilt werden, zu welchen die Schule keine Zeit übrig hatte. Aber große Vorsicht ist nöthig, damit man in dieser Hinsicht nicht zu viel thue und nicht die Lesesucht der höheren Stände auch in das Volk einführe. Besonders ist es die Auswahl der Schriften, worauf es wesentlich ankommt, und der Lehrer darf diese keinesfalls allein auf seine Schultern nehmen, sondern hat darüber zunächst den Rath seines Ortspfarrers einzuholen, sodann aber auch das Urtheil anderer wahrhaft religiöser und erfahrener Männer zu beachten. Am zweckmäßigsten und in seiner Wirkung am unzweifelhaftesten bleibt es immer, wenn der Lehrer die ihm durch Sonntagsschulen oder durch kirchliche zur Hebung des religiös-sittlichen Volkslebens gestifteten Vereine dargebotene Gelegenheit benutzt, um gute Bücher und lehrreiche Betrachtungen oder Abhandlungen vorzulesen. Will er jedoch eine Lesebibliothek gründen, so erscheint es vortheilhaft, diese mit einem solchen kirchlichen Vereine oder der Sonntagsschule zu verbinden, in der Vertheilung der Bücher aber sparsam zu sein und nicht durch allzu häufigen Wechsel die Vielleserei zu fördern. Dem Volke geht es wie den Kindern, beide hören eine gute Geschichte gerne zweimal und lesen ein gutes Buch nach kurzer Zeit nur mit erhöheter Lust*).

Bei solchen gemeinnützigen Bestrebungen des Volksschullehrers darf und soll auch dessen Hausfrau nicht zurückbleiben. Auch sie kann sich um die Jugend und die ganze Gemeinde ein unberechenbar großes Verdienst dadurch erwerben, daß sie die weibliche Schuljugend gleich einer guten Mutter um sich versammelt und ihr den nothwendigsten Unterricht in weiblichen Arbeiten ertheilt. Zunächst fange sie mit wenigen Kindern an, deren Theilnahme eine freiwillige ist. Bald werden sich mehrere finden und manche

*) Bei dieser Gelegenheit ist des in neuerer Zeit entstandenen Borromäus-Vereins zu gedenken, welcher sich die Verbreitung guter Bücher zur Aufgabe gemacht hat, alljährlich ein Verzeichniß empfehlenswerther Schriften und diese selbst für zwei Drittel des Ladenpreises liefert.

Begüterte des Dorfes vielleicht zu bewegen sein, Stoffe herzugeben, welche ihnen die Aermeren gegen eine kleine Belohnung verarbeiten. Wo ein solches Unternehmen mit Vertrauen, Ausdauer und heiliger Liebe begonnen wurde, da hat es in der Regel auch gute Frucht gebracht, und es hat sich an kleine und unbedeutend scheinende Anfänge viel Segen und Gotteslohn geknüpft.

Bei gemeinnützigem Streben wird der Lehrer auch gerne noch einige Stunden außer der Schule unter der männlichen Jugend verleben und diese Zeit zum Unterricht in der Obstbaumzucht, namentlich in der Veredlung der Bäume benutzen.

Es steht diese Unterweisung mit seinem ganzen Berufe im innigsten Einklange, und sie wird ihm, wenn er sonst das Herz auf dem rechten Flecke hat, gar manche schöne Gelegenheit zu Ermahnungen, sowie zu Belehrungen aus der Natur- und Pflanzenkunde geben. Bereitwillig kommen die Kinder solchem Unterrichte entgegen, denn die Natur öffnet Herzen und Ohren; sie sammeln Kerne, suchen Wildlinge auf, und es bedarf kaum einer Ermunterung, um sie selbst zum Pflanzen und zur Anlage einer kleinen Baumschule zu bewegen. Man erzählt sich von einem sinnigen Lehrer, der jedem seiner Kinder das Versprechen abnahm, beim Austritte aus der Schule und zum Andenken an diesen mit der ersten hl. Communion verknüpften wichtigen Lebensabschnitt einen Obstbaum zu pflanzen, und der die Freude hatte zu sehen, daß schon nach zehn Jahren das Dorf einem Blüthengarten glich.

Wohlan, junger Freund, Dir ist ein weites Feld gemeinnütziger, edler Wirksamkeit geboten! Schlägt Dein Herz hoch auf bei dieser Erwägung, und wirst Du dieses Feld inskünftige mit hingebender Liebe bebauen? Und wenn Du es thust, dann sei überzeugt, daß Dich Gottes Segen begleiten, daß dieses Arbeitsfeld manche Rose und auch dann noch ein Vergißmeinnicht für Dich tragen wird, wenn Dein Herz längst ausgeschlagen hat!

§. 103. Unser ganzes Leben ist eine Schule, in der wir nie auslernen, und wenn dieß von jedem Menschen gilt, wie viel mehr noch vom Lehrer, der berufen ist, Andere zu bilden und zu erziehen. Aus dem vorigen Paragraphe geht schon zur Genüge

hervor, welches Gewicht wir auf die Persönlichkeit des Lehrers legen, und wie sehr derselbe daher stets an seiner religiös-sittlichen Veredlung fort und fort zu arbeiten hat, aber nicht minder ist es auch seine Aufgabe, sich in der Praxis seines Berufes und für diesen fortzubilden. Wo dieß nicht geschieht, wo der Lehrer sich dem Wahne hingibt, als könne seine Bildung je abgeschlossen sein, und als habe er genug gelernt, da tritt nicht Stillstand, sondern Rückschritt ein, und dieser ist um so gefahrbringender, als seine Vorbildung in der Regel schon die spätere Fortbildung voraussetzte und keineswegs als abgeschlossenes Ganzes zu betrachten ist. Niemand hat es gerade nöthiger, sich fort und fort neue geistige Erhebung und Nahrung zuzuführen, als der Lehrer; denn seine Stellung und sein Beruf verlieren ohne diese Würde und Werth. Je isolirter er lebt, je weniger seine Umgebungen förderlich auf ihn einwirken, desto mehr muß er sich selbst zu heben und vor dem Mechanismus zu hüten suchen, in den jeder verfällt, der nicht auf seine Fortbildung Bedacht nimmt. Nur dem Lehrer bleibt sein Beruf ewig neu, nur der weiß ihm stets neues Interesse, neue belebende Seiten abzugewinnen, der im Wissen und Können fortschreitet. Freilich gibt es eine Fortbildung, welche nicht dem Berufe gilt und vielmehr von diesem fort bilden d. h. entfernen soll. Es finden sich Lehrer, namentlich jüngere, welche Musik, fremde Sprachen, Naturwissenschaften ꝛc. mit Leidenschaft treiben, jedoch nicht, um sich dadurch für ihren Beruf als Lehrer zu ertüchtigen, sondern um davon zeitliche Vortheile zu genießen, in der Welt zu glänzen, oder um auch ganz aus ihrem Stande herauszutreten und sich eine nach ihrer Meinung glänzendere, ehrenvollere Stellung zu erwerben. Obgleich solche Bestrebungen selten gelingen und dauerhaften Segen bringen, so wollen wir es doch nicht verwerfen, wenn ein junger Lehrer nach einer einträglicheren Laufbahn trachtet und sich für diese vorbereitet, und man darf es um so weniger tadeln, wenn dieses Streben aus dem Bewußtsein entspringt, in der Berufswahl einen Mißgriff gethan zu haben. Wer nicht entsagen kann, wer nach irdischen Genüssen trachtet und darin sein Lebensglück findet, wer sich nicht in einer zwar bescheidenen aber segensreichen Wirksamkeit zufrieden fühlen kann,

kurz, wer ohne Beruf in den Lehrerstand trat, der handelt wohl und ehrlich, wenn er in Erkenntniß seines Irrthums diesen Stand bald wieder verläßt. Freilich wäre es besser, er hätte ihn nie gewählt. Aber wenn wir hier von der Fortbildung des Lehrers sprechen, so kann natürlich nur die gemeint sein, welche tiefer in den Beruf hinein, nicht aber die, welche aus ihm herausführt.

Zu einer, dem Berufe geltenden Fortbildung gehört zunächst die regelmäßige, gewissenhafte Vorbereitung auf den Schulunterricht und zwar auf jede einzelne Stunde. Es gibt Lehrer, welche in der Aufgeblasenheit eitlen Wissens glauben, daß sie durch ihr Prüfungszeugniß, in dem ja auch das Lehrgeschick verbrieft worden, der Vorbereitung überhoben seien, und welche daher nicht eher an den Unterricht denken, als bis sie ihn beginnen. Daß alsdann das Gedeihen oft an der augenblicklichen Stimmung scheitert, daß sie oft ins Blaue und Planlose gerathen, daß ihnen endlich Ueberblick und Rückschau erschwert, ja unmöglich werden, das fühlen sie in ihrer Selbstgefälligkeit nicht, noch weniger sehen sie ein, daß durch einen solchen Unterricht ihr eigener Fortschritt sowie der ihrer Kinder wesentlich beeinträchtiget wird. Man möge nie vergessen, daß es ohne genügende Vorbereitung keinen planmäßigen, lückenlos fortschreitenden Unterricht geben kann, und daß sich die Vorbereitung nicht bloß darauf erstreckt, was gelehrt werden soll, sondern auch auf das wie des Unterrichtes oder auf die Methode. Wenn nun ein Lehrer zunächst meint, mit dem Was oder dem Stoffe könne es ihm nicht fehlen, denn darüber sei er doch gewiß Herr, so möge er sich wohl prüfen und forschen, ob er nicht im Irrthume befangen ist. Mancher glaubt, den Stoff inne zu haben, weil er sich kurzweg aus einem Leitfaden den Mund voll genommen hat, allein er vergißt, daß jeder Gegenstand nicht durch sich allein, sondern durch den Zusammenhang mit anderen vollkommen klar wird, und daß deßhalb mancher Unterrichtsstoff eine tiefere Erwägung verlangt, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Dabei ist noch zu erwägen, ob gerade dieser Stoff für die Kinder paßt, ob und welche Frucht er für's Leben bringt, und ob man auch im Stande sei, allen Fragen und Bedenken, welche im Stillen oder laut

erhoben werden könnten, gründlich zu begegnen. Aber möge es sein, daß der Lehrer seines Stoffes vollkommen Herr ist, immerhin bleibt ihm noch das „Wie?" oder die Methode übrig, und zwar nicht etwa für das ganze Jahr, sondern geradezu für jede einzelne Stunde. Da fehlt es nicht an ernsten Fragen und an unzweifelhaften Ursachen zu reifem Nachdenken. Zunächst wird es darauf ankommen, daß er sich klar mache, in welchem Verhältnisse und Zusammenhange gerade das heutige Pensum mit dem vorangegangenen und zukünftigen stehe, ob eines das andere stütze, bedinge und erhelle, und ob die Kinder ohne Weiteres oder nur mit des Lehrers Hülfe darüber zum klaren Bewußtsein gelangen können. Aber noch mehr! Des Lehrers Nachdenken, also die Vorbereitung, wird auch darauf zu richten sein, durch welche Beispiele aus dem Leben und der Erfahrung des Kindes, durch welche Anschauungsmittel der Stoff zur vollen Klarheit gebracht werden könne, welcher Gleichnisse, Wendungen und Sprache er sich zu bedienen habe, um Allen, auch den schwächsten, deutlich zu werden. Und da es sich bei allem Unterrichte nicht bloß ums Verstehen und Wissen, sondern auch um Anwendung handelt, so wird endlich die Vorbereitung sich auch noch hierauf zu erstrecken und der Lehrer sich zu fragen haben, welche Uebungen zur Stärkung der kindlichen Kraft, zur Befestigung und Sicherung des Erworbenen und zum Nutzen fürs praktische Leben anzuknüpfen sind. Sollte es noch mehr der Beweise für die Nothwendigkeit der Vorbereitung, sowie dafür bedürfen, daß sich der Lehrer durch sie in Wahrheit fortbildet und zum Meister macht?

Es gibt treue, gewissenhafte Lehrer, welche neben der genauen Führung des schon früher empfohlenen Klassenbuches (§. 94) sich auch noch schriftlich auf ihre Stunden vorbereiten und sich dadurch nach Jahresfrist im Besitze vollständig ausgearbeiteter Lehrgänge sehen. Daß ein solches Verfahren allen Beifall verdient, versteht sich von selbst. Die Thätigkeit mit der Feder bildet allemal. Sie gibt der Darstellung die möglichste Klarheit, welche auch auf den mündlichen Ausdruck Einfluß übt, und solche Vorbereitung ist es gerade, welche Rückblick, Uebersicht und Vergleichung am leichtesten und fruchtbarsten macht.

Ich muß noch Einer Vorbereitung gedenken. Sie besteht im Aufblick zu Gott, im Gebet und Segen von Oben. Wo diese Vorbereitung nicht vergessen wird, da verklärt sich das Wesen des ganzen Menschen und seine Sprache wird reiner und edler, also daß kein gemeines Wort der Lippe entflieht und die Geduld sich mit der Klarheit paart. Und bei dieser Hinweisung fällt mir eine Stelle aus dem Tagebuche Overberg's, dieses unvergeßlichen, kindlich frommen Kinder- und Lehrerfreundes, ein, die ich gerne unverkürzt, in ihrer schmucklosen Einfachheit folgen lasse. Er sagt: „(1789) Diesen Morgen war mir der Unterricht schwer und war sehr unbestimmt und undeutlich. Die Ursache, welche mir in solchen Fällen die willkommenste ist, pflegt mir auch am ersten einzufallen: Diese ist, daß ich mich nicht wohl befinde. Aber wenn ich weiter forsche, so scheint mir die Ursache eher darin zu liegen, daß ich mich nicht sorgfältig genug vorbereitet oder die Vorbereitung bis kurz vor den Unterricht verschoben habe, wodurch es geschieht, daß ich im Gedränge wegen Kürze der Zeit mich zu heftig anstrenge und den Kopf zum Reflektiren unfähig mache. Dieß scheint mir diesen Morgen zur Verworrenheit des Unterrichtes etwas beigetragen zu haben. Auch kann es gerechte, mir sehr heilsame Strafe Gottes sein, weil meine Absichten nicht rein genug waren, und ich zu viel auf meine Kräfte vertraute. Wahrscheinlicher wird mir dieß dadurch, 1. weil mir der Unterricht am öftersten in solchen Stücken zu mißlingen pflegt, von denen ich im Voraus glaube (höre, jugendliche Eitelkeit!), daß ich sie am besten vortragen werde; 2. weil ich mir hernach, wie auch jetzt, bewußt werde, daß Eitelkeit mich heimlich bestimmt hat (wenigstens zum Theil), es so und nicht anders vorzutragen. O Herr, erlöse mich von diesem Uebel um deines heiligen Namens willen! Gib mir doch die Gnade, daß Dein Wille mein einziger Beweggrund werde, daß ich mich vor jedem Unterrichte selbst frage:

a. Was will Gott davon gesagt haben?

b. Wie will er es gesagt haben?

Daß ich Deinen Willen erkenne und mich genau darnach richte. Frage nicht: Ist es so schöner, gelehrter, wird es so besser fallen? sondern: Ist es so wahr, so deutlicher und nützlicher? —“

Wer wird nicht gerührt bei diesem herzigen Ergusse kindlichster Frömmigkeit und Hingebung? Wer fühlt nicht, daß dieser Mann durch das ganze, volle Gewicht einer gottdurchdrungenen Persönlichkeit Lehrer und Erzieher war? Aber ihr Vielen, die ihr ihm weit nicht gleicht, an Glauben und Liebe, an Wissen und Können, o schlagt an eure Brust, und gehet hin und thut hinführo desgleichen!

Der Welt wird man zum Opfer, wenn man dem rechten Opfer auszuweichen sucht! —

§. 104. Die dem Berufe geltende Fortbildung kann durch die Lectüre und das Studium guter Schriften gefördert werden. Ueberhaupt ist der Lehrer glücklich und vor vielen Versuchungen sicher, der gerne mit **Büchern** umgehet und einen bedeutenden Theil seiner Mußestunden in ihrer Gesellschaft verbringt. Gute Bücher sind allezeit zum Dienste bereit, allezeit sprechen sie verständig und erhebend, und je mehr ich mich in sie vertiefe, desto mehr gewinnen sie an Offenheit und Klarheit. Und bin ich der ernsten Unterhaltung satt, oder wünsche ich das, was sie lehrten, ruhig zu überdenken, so plagen sie mich nicht mit längerer Gegenwart oder Zwischenreden, sondern ich lege sie weg, und sie schweigen bescheiden, um mich meinen Gedanken zu überlassen. Gute Bücher sind die besten Gesellschafter, und sie lassen sich in der Regel viel billiger haben, als jene andere Gesellschaft und Geselligkeit, welche ein doppelter Räuber wird, indem sie uns neben dem Gelde noch Zeit raubt. Wie sich übrigens selten Jemand, wenn er ein wahrer Freund sein will, an Viele anschließt, oder ob der Vielheit die besten Freunde übersieht; so trägt auch die Menge der Bücher nicht den Gewinn. Das mögen sich jene jüngeren Lehrer merken, welche im an sich edlen Drange nach Fortbildung das rechte Maaß im Ankaufe der Bücher überschreiten, ihren Schrein füllen, aber ihre Kasse leeren und sich wohl gar in drückende Schulden und Sorgen stürzen. Man mache es sich zur strengsten Regel, sich nur Weniges, aber Gediegenes zu kaufen, und lasse sich beim Ankaufe nicht durch die Wohlfeilheit bestimmen. Ein gutes, vielleicht theures Buch ersetzt zehn schlechte, und für schlechte Schriften ist auch der geringste Preis noch zu hoch.

Nicht die Menge der Bücher bringt den Gewinn, sondern die redliche Benutzung. Zum Uebermaß im Ankaufe von Schriften werden strebende Lehrer oft durch das zu große Gewicht verleitet, welches sie auf die Methode legen. Gewiß bedingt eine gute Methode auch gute Erfolge; aber man darf doch nicht vergessen, daß Eitelkeit oder Selbsttäuschung Viele verleitet, im Unwesentlichen Wesentliches, in Manieren Methoden zu erblicken, und daß sie deßhalb mit Leitfäden und Lehrgängen zu Tage kommen, die unbeschadet der Sache ungedruckt bleiben könnten. Wer kauft, wird getäuscht, wie sich die Verfasser selbst täuschten. Tausch und Wechsel der Methode sind nicht immer Verbesserungen, und bei tieferer Betrachtung gewahrt man oft, leider nur zu spät, daß man eben nur das Kleid, nicht aber den Geist gewechselt hat. Zu jeder Methode tritt übrigens auch die Subjectivität, die Persönlichkeit des Lehrers, und demnach das, was er ihr an Liebe, Geschick, Verständniß und Ausdauer entgegen bringt. Der häufige Wechsel verleitet die Lehrer nur allzu leicht, von dieser ihrer eigenen Persönlichkeit abzusehen und das vom Buche, von der Methode zu erwarten, was sie eigentlich selbst einsetzen sollten. Sie wenden sich allzu eilig von der Erfahrung und Beobachtung ab zum Theoretisiren, was immer leichter ist, als ernste Selbstprüfung, und sie verlieren hierdurch den reellen Boden, auf welchem auch ein minder begabter Geist Tüchtiges leisten kann, wenn er sonst nur Liebe mit Ausdauer vereiniget. Der Gärtner wird der beste sein, und wird den schönsten Blumenflor entwickeln, der seine Gewächse beobachtet und Erfahrungen über sie sammelt, und wenn er ein Buch über sein Geschäft schreibt, so schreibt er es nach, nicht vor der Beobachtung und Erfahrung. Wer nach bloßer Theorie Ackerbau und Gärtnerei treibt, handelt ebenso thöricht, wie derjenige, welcher aller Theorie spottet, ja er wird erfahrungsmäßig noch eher bankerott. Anstatt die Ursachen des Mißlingens ihrer Bestrebungen und die Schuld der dürftigen Früchte ihres Thuns zunächst in sich selbst zu suchen und in den eigenen Versäumnissen, kommen die theoretisirenden Lehrer sich und anderen mit allerlei: Wenn und Aber, als z. B. wenn ich eine andere Fibel hätte, dann hätte ich auch mehr fertige Leser, —

ich würde bessere Leistungen im Freischreiben aufweisen können, wenn ich ein anderes Lesebuch hätte rc. — und sie suchen dann mit solchem Wenn und Aber aus ihrem Häckerlinge Gold zu machen.

Bei dieser Gelegenheit ist eine Abschweifung am Orte. Je mehr manche Lehrer geneigt sind zum Wechsel in Methoden und Büchern, je mehr diese Neigung durch die Fruchtbarkeit unserer großen und kleinen Pädagogen und durch die Spekulation gefördert wird, desto mehr ist vor dem häufigen Wechsel der Schulbücher zu warnen. Ist es doch eine bekannte Thatsache, daß es schon jetzt fast ebenso viel Lesebücher als Inspectionsbezirke gibt. Während sich früher gewisse Schulbücher, namentlich Kinderfreunde, über ganze Provinzen erstreckten und hunderte von Auflagen erlebten, finden sich jetzt auf dem Raume von einem Dutzend Quadratmeilen drei bis vier verschiedene Lesebücher, der Fibeln gar nicht zu gedenken. Wer möchte die Zahl der sprachlehrlichen Leitfäden, der Lehrgänge in der Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, im Rechnen rc. alle namhaft machen können? Vielfach ist diese Fluth auch eine Sündfluth und zugleich die Ursache des häufigen Wechsels und des Mangels an Einheit im Kleinen wie im Großen. Der Lehrer hat sich jedoch zu merken, daß er ohne Genehmigung der vorgesetzten Behörde nie ein neues Schulbuch einführen darf, und daß auch der häufige Wechsel den Eltern der Kinder lästig wird. An manchen Schulen bringt jede Versetzung in eine andere Klasse, ja schon in eine andere Abtheilung zugleich den Eltern neue Kosten, die oft bei zahlreichem Kindersegen gar nicht unbedeutend sind und kaum die Freude über den Fortschritt aufkommen lassen. Hiezu kommt noch, daß nicht ganz selten diese Schulbücher-Angelegenheit zum Gegenstande gewinnsüchtiger Speculation gemacht wird, an welcher sich Autor, Buchhändler, Buchbinder und selbst auch Lehrer lebhaft betheiligen. Hie und da haben die Behörden viel zu viel Nachsicht und Freiheit in diesen Dingen walten lassen und damit manche Verwirrung und Ausartung begünstiget. Nur die Kirche hat stets da, wo man ihre Wirksamkeit nicht beschränkte, in fester, klarer Würdigung ihres Zweckes und der Wichtigkeit ihrer Aufgabe, auf Einheit gedrungen und der subjectiven Willkühr durch bestimmte Lehr- und Handbücher

ein Ziel gesetzt. Der Segen, welchen diese Consequenz bringen mußte und auf Jung und Alt ausübte, springt um so mehr ins Auge, wenn man wahrnimmt, wie hie und da die Freiheit in der Einführung von Schulbüchern gemißbraucht wurde, um den Zerwürfnissen der Zeit zu dienen. — Ist es etwa in religiöser oder politischer Hinsicht so ganz einerlei, aus wessen Feder z. B. ein geschichtlicher Leitfaden geflossen ist? — Man beurtheilt zudem solche Bücher mit vollem Rechte nicht bloß nach dem, was darin steht, sondern auch nach dem, was nicht darin steht, weshalb man sie mit Fug und Recht schon tadelt, sobald sie jene Grundsatze ignoriren, auf welchen einmal das Gesammtwohl eines christlichen Staates und der Kirche ruhen muß.

Kehren wir nach dieser Abschweifung zur Sache zurück, so folge noch die Bemerkung, daß ein überwiegendes Theoretisiren, und Haschen nach Methoden den Lehrer um deshalb an seiner Fortbildung hindert, weil es ihn allzusehr von der tieferen, wahrhaft gründlichen Auffassung des Unterrichtsstoffes abwendet und wohl gar verleitet, diesen als Nebensache zu betrachten. Es wäre dies sowohl im Interesse eines fruchtbringenden Unterrichtes, als auch im Interesse der wissenschaftlichen Fortbildung des Lehrers sehr zu beklagen. Einerseits gibt es manche Methode, um zu lehren, was man weiß, aber keine einzige, um zu lehren, was man selbst nicht gründlich kann, — anderntheils ist es aus Rücksicht auf den ins Amt mitgebrachten Bildungsstandpunkt des Lehrers nothwendig, daß er sich fort und fort eines gründlicheren Wissens befleißige. Vom letzteren hängt nicht minder als von der Methode der günstige Erfolg des Unterrichtes ab, und oft wird man die einfachsten Dinge, die klarsten Wahrheiten erst dann zum lebendigen, darum fruchtbaren Bewußtsein bringen können, wenn man sie in ihrer Tiefe und in ihrem Verhältnisse zu anderen erfaßt hat. Tiefe und Höhe des Wissens werden überhaupt nur dann dem Lehrer schaden, wenn sie nicht auf kirchlich-christlichem Boden erwachsen sind; die Tiefe und Höhe des Wissens wird dagegen den christlichen Lehrer erst zur Einfachheit des Unterrichtens und Wirkens recht befähigen. Fahret auf die Höhe, damit ihr einen Zug thut, sagt Christus zu Petrus,

und das ist's, was die jungen Lehrer zunächst von ihren Meistern im Seminare lernen müssen: auf die Höhe des Gedankens und in die Tiefe des engbegrenzten Stoffes zu fahren. Unter den Händen geistloser, Aeußerlichkeiten zugewandter Lehrer wird der Unterricht nicht einfach, sondern dürftig, und lähmt die frische Entwickelung des kindlichen Geistes.

Am Schlusse dieses wichtigen Paragraphen gebe ich unseren Lehrern noch die mit dem Inhalte desselben in innerer Beziehung stehenden Verse eines Dichters (Rückert) zur nachdenklichen Erwägung:

„Laß auf Dich etwas rechten Eindruck machen,
So wirst Du schnell den rechten Ausdruck finden;
Und kannst Du nur den rechten Ausdruck finden,
So wirst Du schnell den rechten Eindruck machen."

§. 105. Es ist der Fortbildung für den Beruf nicht hinderlich, wenn der Lehrer Bücher studirt, die nicht gerade ganz unmittelbar dem Berufe dienen und dem nächsten Bedürfnisse des Unterrichtes. Man kann aus jedem guten Buche für das Amt gewinnen, eben weil jedes gute Buch die allgemeine Bildung fördert. Wenn der Lehrer ein gutes kirchengeschichtliches oder profanhistorisches Werk, ein gründliches Religionsbuch, eine gute Reisebeschreibung oder Naturgeschichte studirt, so wird er vom Inhalte nicht vielleicht schon heute oder morgen in der Schule Gebrauch machen können, wohl aber wird ihm ein solches Werk eine Menge Kenntnisse, Einsichten und Ansichten zuführen, welche seinem ganzen Unterrichte Gründlichkeit und Anschaulichkeit gewähren und von denen er oft und viel auch in der Schule und beim Gespräche mit Erwachsenen Anwendung machen kann.

Kein Buch wird aber die Fortbildung wahrhaft fördern, wenn es nicht mit strenger Aufmerksamkeit und gründlicher Forschung gelesen wird. Der Lehrer muß, wenn er das Buch durchgelesen hat, im Stande sein, sich über den Hauptzweck, den Inhalt und dessen Ordnung gründliche Rechenschaft zu geben und namentlich auch derjenigen Stellen desselben deutlich bewußt sein, welche ihm neu, besonders lehrreich oder nützlich erschienen sind. Es ist ganz vortrefflich, wenn man sich angewöhnt, mit der Feder

in der Hand zu lesen und sich Kernstellen anzustreichen und in ein besonderes Heft auszuziehen. Solche Stellen werden dadurch Jedem desto verwandter und bekannter, und es ist, als wenn sie erst durch die Abschrift recht erobert und innerstes Eigenthum werden könnten. Stellen, welche beim ersten Lesen dunkel bleiben, müssen wiederholt gelesen werden, und oft wird man zu seiner Freude finden, daß das heute Dunkle morgen plötzlich licht wird.

Vortrefflich ist es, wenn man sich übt, den Inhalt ganzer Abschnitte in kurze Sätze zusammen zu drängen, und wer nach reiflichem Nachdenken hiezu fähig ist, der hat das Gelesene gewiß verstanden und so recht zu seinem unverlierbaren Gewinn in Fleisch und Blut verwandelt. Auf solche bildende Weise lassen sich oft ganze Abhandlungen in einen oder einige wenige Sätze zusammendrängen und aufbewahren.

Der Lehrer suche sich nur zu seinen Studien wahrhaft gute Bücher zu verschaffen, Bücher, welche ob der Methode nicht den Gegenstand vergessen, sondern diesen gründlich behandeln. Wer seine Kenntnisse immer nur aus Katechismen und Leitfäden schöpft, muß oberflächlich bleiben und kann wohl an äußerlicher Methode, nicht aber an innerer Durchdringung des Gegenstandes zunehmen.

Oft gehören zur Erklärung einfach scheinender oder alltäglicher Erscheinungen gründlichere und tiefer gehende Kenntnisse, als es wohl für den ersten Anblick scheinen dürfte. So möchte es kaum in Abrede gestellt werden können, daß manche unserer Lehrer es versäumt haben, sich gerade in der Religion und Religionsgeschichte die tiefer gehenden gründlichen Kenntnisse zu erwerben, welche die Schule und das Leben im Volke dringend verlangen, und daß deshalb nicht ganz selten das auf sie Anwendung fand, was wir Hebr. 5, 12 lesen: „Die ihr Lehrer sein sollet der Zeit nach, ihr bedürfet wieder, daß man euch nochmals lehre, welches die Anfangsgründe des Wortes Gottes seien, und ihr seid zu solchen geworden, die der Milch bedürfen, statt der starken Speise!" — Je mehr manche Bestrebungen der Zeit geeignet waren, die Herzen mancher Lehrer von ihrer Kirche und somit

auch von dem Herzen des gesunden Theiles des Volkes zu entfernen, je mehr vielleicht selbst einzelne Geistliche, sei es durch Gleichgültigkeit gegen die Schule oder durch kalt zurückweisende Haltung gegen den Lehrer hiezu ihrerseits beitrugen; desto mehr muß mit aller Kraft dahin gewirkt werden, die entstandene Kluft auszufüllen und das wieder in Glaube und Liebe zu vereinigen, was durch Einheit des Zweckes verbunden ist. Ein vortreffliches Mittel hiezu, ein Mittel, welches vornehmlich die Ueberzeugungstreue fördert, ist für den Lehrer das tiefere, historische Studium der Religion und Religionsgeschichte, und ich glaube, daß derjenige, welcher einmal diesem Studium Aufmerksamkeit zugewendet hat, nicht so leicht darin erkalten, vielmehr mit jedem Tage ihm mehr Interesse abgewinnen wird. Es ist dies um so mehr zu erwarten, als die katholische historische Literatur bereits seit längeren Jahren einen Aufschwung genommen hat, der selbst ihren Gegnern Hochachtung abnöthiget. Wie oft wird gerade das empfohlene tiefere Studium der Religion und Religionsgeschichte dem Lehrer Veranlassung geben, auch außer der Schulstube auf Erwachsene belehrend einzuwirken, Zweifel und Fragen gründlich zu lösen und somit an Achtung und Vertrauen zu gewinnen. Die historische Begründung ist es gerade, welche die meiste und eindringlichste Anwendung aufs Leben gestattet. Dieses Studium wird auch wesentlich dahin mitwirken, daß der Lehrer mit dem Herzen, mit dem vollen und ungetheilten Herzen den Religionsunterricht ertheilt und somit der heiligen Sache, so wie dem ganzen Berufe das entgegen bringt, was stets die Hauptbedingung jedes nachhaltigen Eindruckes ist und durch keinerlei methodische Distinctionen und Querzüge irgend ersetzt werden kann.

Es ist hier am Orte, auch noch Einiges über die Fortbildung des Lehrers in der Musik zu sagen. Die Tonkunst, diese edle Himmelstochter, ist in unserer Zeit oft genug zur Dienstmagd niedrer Sinnlichkeit herabgewürdiget worden und sie wird unleugbar mehr zum lockenden Zeitvertreibe, als zur Erhebung des Herzens benutzt. Nach dieser Seite hin hat sie unzweifelhaft auch für den Lehrer, namentlich für den jüngeren, große Gefahren. Im Gewande sinnlicher Leichtfertigkeit leitet sie ihn

von seinem Berufe ab und verweltlicht ihn in einem Grade, welcher mit der höheren Richtung seiner gesammten Wirksamkeit in grellem Widerspruch steht.

Wenn der jüngere Lehrer musikalisch ist und vielleicht in einer Stadt wohnt, so wird es namentlich die weltliche Musik sein, deren Ausübung ihn in Gesellschaften empfiehlt und beliebt macht, und ihm einen Beifall erwirbt, den freilich das stillfleißige Wirken in der Schule schwerlich erntet. Dieser Beifall ist allerdings um so verführerischer, als er sofort der That folgt und als Ausdruck plötzlicher Erregung und sinnlichen Ergötzens oft maßlos genug zu sein pflegt. Ein einziges, gut vorgetragenes Lied erntet leicht mehr Beifall, als monatlanges Wirken in der Schule. Ist der junge Lehrer nicht von religiöser Berufsliebe durchdrungen, nicht charakterfest, dann wirkt solch' leicht verdienter Applaus sehr verderblich ein und verleitet ihn, den Beifall und das gesellige Treiben der Welt seinem Berufe und der stillen Häuslichkeit vorzuziehen. Darum ist die Behauptung, daß ein guter Musiker nur selten auch ein eifriger und tüchtiger Lehrer sei, nicht gerade aus der Luft gegriffen.

Dagegen ist dem musikalisch-gebildeten Lehrer mit der ernsten, namentlich mit der Kirchenmusik und dem Volksliede ein edles tiefgreifendes Feld der Wirksamkeit und ein herrliches Mittel zur Selbstveredlung geboten.

Ist er zugleich Organist, dann ist ihm Gelegenheit gegeben, von seiner Kunst den edelsten Gebrauch zu machen, und wie er einerseits durch sein Spiel zur Verherrlichung des Gottesdienstes und zur Erhebung der Herzen beitragen kann, so ist ihm wieder anderntheils, durch das religiöse und weltliche Volkslied, überhaupt durch Pflege des Volksgesanges, Gelegenheit geboten, sich innigst mit dem Volke zu befreunden und auf dessen gesunde Bildung einzuwirken. Es ist traurig, wenn ein Lehrer nicht die Begabung hat, welche eine solche Wirksamkeit bedingt, aber ungleich trauriger noch ist es, wenn er das Talent und die Fertigkeit besitzt, sie aber nicht würdig verwendet!

§. 106. Ein Hauptmittel zur Fortbildung des Lehrers ist auch das gründlichere Studium seiner Muttersprache. — Es

fördert ihn für den Beruf, schärft seine Urtheilskraft, gibt Nahrung für Geist und Herz. Es kann sich erstrecken zunächst auf eine genauere Kenntniß des grammatischen Baues der Sprache, sodann auf die Bekanntschaft mit der Literatur. Was die erstere anlangt, so ist sie es, die ihn nicht bloß befähiget, sich schriftlich und mündlich mit Bewußtsein richtig auszudrücken, sondern ihm auch das Verständniß seiner Sprache in umfassender Weise eröffnet. Der Blick, welchen ihm das Studium der Muttersprache zugleich in deren gesetzmäßigen Bau eröffnet, schärft nicht nur den Verstand, sondern bietet ihm auch Mittel, sich selbst und seinen Schülern Manches klar zu machen und zum Verständnisse zu bringen, was sonst nur mittelst mechanischer Regeln bestimmt wird. Die grammatischen Studien haben zugleich den bedeutenden Nutzen, daß sie durch ihren Ernst, durch die Logik des Stoffes und die systematische Anordnung den jüngeren Lehrer überhaupt an ernste, tiefere Arbeiten gewöhnen und ihm damit eine erleichternde Vorschule zu anderen Geistesarbeiten sind. Doch würden sie weit nicht den zu erwartenden Nutzen bringen, wenn sie sich einseitig nur auf das grammatische Sprachgebäude, nicht aber auch auf die lebendige Sprache, wie sie sich in der Literatur bietet, erstrecken wollten. Wie wir uns in der Volksschule nur dann vom Sprachunterrichte praktischen Nutzen versprechen, wenn er sich an die lebendige Sprache, an das Lesebuch anknüpft, so wird auch das Sprachstudium des Lehrers nur dann in sein innerstes Geistesleben veredelnd eingreifen und praktische Frucht bringen, wenn er sich zugleich mit einer passenden Lectüre verbindet. So sehr wir daher vor dem sogenannten Romanlesen als einer Zeittödtung warnen, welche die Lust zu ernsten Beschäftigungen raubt, den Kopf mit Hirngespinnsten füllt und das Gemüth verweichlicht, eben so sehr rathen wir dem Lehrer, sich in seinen Mußestunden mit wahrhaft guter Lectüre zu beschäftigen, und dabei namentlich nach Schriften zu greifen, deren Verfasser ihm dafür Bürgschaft leisten, daß gute Sitten, daß sein kirchlicher Glaube nicht angegriffen werden, und daß sie Grundsätze verfolgen, welche dem Staatswohle förderlich sind.

Der Lehrer, welchem es im Ernste um solch' eine Lectüre zu

thun ist, wird immer wohlwollende, einsichtige Freunde und Vorgesetzte finden, welche ihn nach dieser Seite hin mit Rath und That unterstützen, und ihm von ihren Schätzen mittheilen. Aus dem, was bereits früher über das Verhältniß des Lehrers zum Volke erörtert worden ist, geht auch hervor, daß er sich besonders mit jener Literatur zu befreunden haben wird, welche entweder unmittelbar aus dem Volke hervorgegangen, oder doch für das Volk bestimmt und demnach aus Geistern entsprossen ist, welche die Eigenthümlichkeiten des Volkes, seine Sitte, Religion und Sprache achteten und liebten, das genau erkannten, was wahrhaft zu seiner religiös-sittlichen Veredlung führen kann und geneigt waren, ebenso wohl von ihm zu lernen, als es zu belehren! Die Bekanntschaft mit den besseren Erzeugnissen der Volksliteratur ist es gerade, welche dem Lehrer den Umgang mit dem Volke erleichtert, ihn befähiget, wahrhaft bildend auf dasselbe einzuwirken und ihm namentlich auch Unterrichts- und Unterhaltungsstoffe für die früher erwähnten Sonntagsschulen geben wird. — Hat der jüngere Lehrer Zeit, Neigung und Gelegenheit zu einer fremden Sprache, hat er vielleicht durch Unterricht auf einem Gymnasium in dieser Hinsicht schon einige Vorkenntnisse erworben, dann empfehlen wir ihm die **lateinische Sprache**, als die Sprache der Kirche. Einige Kenntniß derselben ist jedem gebildeten Manne, namentlich aber dem katholischen Lehrer erforderlich, und es wäre zu wünschen, daß jüngere Lehrer dies um so mehr beherzigten, als jedes Sprachstudium die gesammte Bildung wesentlich fördert, die Befreundung mit dem Lateinischen aber noch den großen Vorzug hat, daß sie das vollste Verständniß des Gottesdienstes erschließt.

Der Beruf des Lehrers, namentlich seine Beziehungen zum Ackerbau, zum Seidenbau, zur Bienenzucht und Obstkultur weisen ihn auch auf die **Naturgeschichte** hin und lassen diese als einen Gegenstand des Studiums erscheinen, welcher ihn nicht von seinem Amte und der Jugend entfernt. Die Naturgeschichte ist besonders geeignet, dem Lehrer die geistige Frische zu bewahren, welche er Kindern gegenüber dringend bedarf und ihm zugleich eine Menge Material zu liefern, durch welches er die Wißbegierde der Kinder

stillen, Spaziergänge und den Unterricht zu beleben im Stande ist. Insbesondere wird der Lehrer wohl thun, wenn er seinen Eifer und seine Thätigkeit wieder zunächst der Heimath, den Umgebungen des Wohnortes widmet und darin Bodenbeschaffenheit und Producte, insbesondere aus dem Pflanzenreiche kennen zu lernen sucht. Die Botanik oder Gewächskunde empfiehlt sich dem Lehrer am allermeisten, und die Hülfsmittel zu deren genauerem Studium sind auch leichter zu beschaffen, als Schriften über die anderen Zweige der Naturgeschichte. Es ist schon viel gewonnen, wenn der Lehrer im Stande ist, aufgefundene Pflanzen selbst zu bestimmen, und wenn er allmählich sich eine genauere Kenntniß der heimischen Flora verschafft. Die Anlage eines dieses Ziel bedeutend erleichternden Kräuterbuches oder Herbariums verursacht wenig Kosten und ist eine angenehme Nebenbeschäftigung, die sich noch bis in den Winter fortsetzt, welcher Zeit zur Ordnung der gesammelten Schätze bietet.

Zum Schlusse dieser Andeutungen über die Fortbildung und Privatstudien des Volksschullehrers sei noch darauf hingewiesen, daß er sich auch mit den gesetzlichen Vorschriften und Bestimmungen genau bekannt zu machen hat, welche von seiner Behörde erlassen worden sind, und daß er wohl thun wird, sich ein besonderes Buch anzulegen, in welche er sich die wichtigsten, namentlich auch diejenigen, welches während seiner Amtsführung ergingen, sorgfältig einträgt. Die genaue Kenntniß seiner Pflichten und Rechte gibt Jedem einen festen Boden unter die Füße.

§. 107. Zum Schlusse dieses ganzen Abschnittes ists noch an der Zeit, eines Mittels zur **Fortbildung** des Lehrers zu gedenken, dessen er sich im **Vereine** mit Standesgenossen zu bedienen hat, welches mit Recht allgemein empfohlen wird und überall da zur Anwendung gekommen ist, wo die Lehrer und deren Vorgesetzte ihre Aufgabe richtig begriffen haben. Dieses allgemeine Mittel sind die **Lehrer-Conferenzen**, und sie verdienen nähere Erörterung.

Was zunächst den Zweck und Nutzen derselben anlangt, so heben wir vor allem hervor, daß sie wesentlich dazu helfen, die Verbindung der Schule mit ihren Vorgesetzten und demnach auch

mit der Kirche zu einer wahrhaft innigen und lebenvollen zu machen, daß sie ferner den Standesgeist nnd die Berufsliebe der Lehrer wecken und nähren und diese in eine sittliche Lebensgemeinschaft und Wechselbeziehung bringen, welche das Gefühl der Standesehre lebendig erhält, die Achtung des Ganzen und des Einzelnen gegen sich und Andere wahrt und ein Sittengericht bildet, dessen segensreiche aber milde Wirkung durch kein Disciplinargesetz ersetzt werden möchte. Dabei dürfen wir nicht außer Acht lassen, daß die Conferenzen auch ihren natürlichen Leitern, den geistlichen Schulaufsehern *), manche Nahrung für den Beruf zuführen, sie nöthigen, sich mit der Schulkunde theoretisch und praktisch zu beschäftigen, und ihnen die Persönlichkeiten näher bringen, auf welche sie hebend und befruchtend einwirken sollen.

Aber wenn auch der Nutzen nur selten verkannt werden mag, so ist es doch öfters der Fall, daß es den Berathungen an rechtem Stoffe fehlt, daß man zweifelhaft ist, wie und woher dieser zu entnehmen, und daß daher der Nutzen einerseits nur unvollkommen erreicht wird, anderntheils aber der Eifer, mit welchem das Werk begonnen wurde, bald erlahmt und ganz schwindet. Es ist daher vor Allem nothwendig, die praktische Seite der Conferenzen ins Auge zu fassen und mit einiger Ausführlichkeit den Weg zu bezeichnen, welchen sie zu nehmen haben, und den Stoff genauer zu bestimmen, der zur Erreichung ihrer Zwecke dienen wird.

*) Die Meinung, daß der Leiter der Conferenz immer ein praktischer Schulmann im gewöhnlichen Wortsinne sein müsse, ist einseitig und verdankt zunächst ihren Ursprung der falschen Würdigung des Lehrerberufes und der Volksschule. Der Seminardirector Ehrlich, doch auch ein praktischer Schulmann, sagt in seinen Reiseerfahrungen, daß Conferenzen, deren Vorsteher praktische Schullehrer gewesen, niemals lange Dauer gehabt hätten. Nur wenn in dem Vorsteher nicht zu viel hausbackene Praxis steckt, dürfte er befähiget sein, die Conferenzen vor Einseitigkeit und zwar Methoden- und Minutien-Krämerei zu bewahren, welche mit Recht Bedenken gegen das ganze Institut hervorgerufen haben, nur dann dürfte er auch bei Meinungsverschiedenheiten in Betreff des praktischen Schulbetriebes ohne Vorurtheil und mit jener nothwendigen Unbefangenheit auftreten und entscheiden, welche aus dem freien Ueberblicke hervorgehet, der bei allen Variationen und Richtungen das Thema und die Idee festhält.

Der in den Conferenzen zu verarbeitende Stoff geht natürlich mit dem Zwecke derselben Hand in Hand, und wir würden daher die Auswahl so treffen müssen, daß:

A. Erbauung und damit dauernde, auf dem Grunde wahrer Religiosität ruhende Berufsliebe,

B. Belehrung und zwar:

a. im Allgemeinen des Berufes,

b. in Betreff des speciellen Berufes, — also Berufskenntniß,

c. Fertigkeit in dem, was zum praktischen Berufsbetriebe gehört, also Berufsgeschick — erzielt werde.

Verweilen wir bei jedem einzelnen dieser Punkte länger und mit Aufmerksamkeit.

Der Beruf des Lehrers ist seinem ganzen Wesen nach, sowie namentlich in Betreff der Stellung, welche er der Jugend und Gemeinde gegenüber einnimmt, von der Art, daß nur dann ein erfolgreiches, vorbildliches Wirken möglich ist, wenn er seiner Kirche in Aufrichtigkeit des Herzens angehört, und wenn wahre Religiosität die Grundlage und Quelle aller seiner Handlungen in und außerhalb der Schule ist. Nur dann wird auch die Berufsliebe nachhaltig und bis zum spätesten Lebensabende dauern, und sich damit von jener Berufsliebe unterscheiden, welche im Ehrgeize oder im Streben nach äußerlichem Wohlbefinden ihren Ursprung hat und verlöscht, sobald die desfallsigen Hoffnungen getäuscht werden.

Wenn dieses wahr ist, und wir glauben es durch diese ganze Schrift bewiesen und festgehalten zu haben, dann bedarf die Forderung, daß die Conferenzen auch dem Zwecke religiöser Erbauung dienen sollten, keiner Rechtfertigung weiter, und es ist nur noch darzustellen, wie diese erstrebt und welche Mittel dazu benutzt werden können.

Zunächst versteht es sich von selbst, daß jede Versammlung von Männern, deren Beruf Unterricht und Erziehung ist, und welche sich wechselseitig in diesem schweren und ernsten Berufe heben und stärken wollen, mit einem Gebete und Aufblicke zum Vater und Spender alles Guten beginnen und ebenso schließen

sollte; aber um dem Zwecke einer nachhaltigen Erbauung und der damit zusammenhängenden Berufsanschauung näher zu treten, würde noch ein Mehreres erforderlich werden.

In den Kreis der Vorträge, Berathungen und Betrachtungen würde demnach zunächst eine Lectüre zu ziehen sein, welche sich durchaus auf religiösem Gebiete bewegt und dazu verhilft, nicht bloß dem religiösen Gefühle Nahrung zu geben, sondern auch die religiöse Erkenntniß zu befördern. Religionsgeschichte, die umfassendere Erklärung der kirchlichen Zeiten, Feste und Gebräuche rc. würden hier an ihrem Platze sein und dahin wirken, den Lehrer nicht bloß in der Liebe und Anhänglichkeit an seine Kirche zu befestigen, sondern ihm auch jene Ueberzeugung und tiefere Einsicht zu verschaffen, welche den Indifferentismus gleich der Intoleranz abwehrt und den Beruf selbst in seinem innigen Zusammenhange mit der Religion und deren Aufgabe erscheinen läßt.

Um an solche Erkenntniß und Nahrung für das religiöse Gefühl zugleich eine praktische Frucht und Richtung anzureihen, würde gleichzeitig das Beispiel Beachtung finden müssen, weshalb die Mittheilung von Lebensbeschreibungen einzelner Verbreiter des Christenthums, Glaubenshelden, frommer Priester und Lehrer, wie z. B. eines Vincenz von Paula, Victorin von Feltre, Franz von Sales, Fenelon, Baptist de la Salle rc. und aus neuester Zeit: Sailer's, Overberg's, Christoph Schmid's rc. an ihrem Platze sein würde.

Was die Art der Mittheilung anbetrifft, so würde sich einfaches, schmuckloses Vorlesen, wobei die Theilnehmer abwechseln, wohl am besten empfehlen und zur Sache schicken, dem Leiter der Conferenz aber obliegen, einzelne Erklärungen zuzufügen und dahin zu wirken, daß der Inhalt, soweit er historischer Natur ist, zum deutlichen Bewußtsein komme, und daß endlich die anzuknüpfende freie Besprechung alle die Momente hervorhebt, welche insbesondere zur Nachahmung auffordern und zur Erbauung und zur Förderung einer religiösen Berufsanschauung dienen können. Zweckmäßig erscheint es übrigens, wenn sich an den Vortrag und die Besprechung auch die Uebung anschließt, daß einzelne der Lehrer das Gelesene und Gehörte in einem kurzen, wiederholenden Vortrage übersichtlich zusammenfassen und sich dadurch nicht bloß eine

größere Fertigkeit in der freien mündlichen Mittheilung, sondern auch eine klarere Einsicht verschaffen.

§. 108. Was die Belehrungen über den Beruf im Allgemeinen anlangt, so ist nicht zu übersehen, daß schon die erwähnten, mehr der Erbauung dienenden Stoffe ein gutes Theil allgemeiner Berufskenntniß gewähren, dennoch erscheint es zweckmäßig, ganz direct darauf hinzuwirken und demgemäß auch Vorträge und Lectüre auszuwählen und einzurichten. Im Allgemeinen ist zu empfehlen, daß bei den hieher gehörigen Verhandlungen diejenige Pädagogik oder Schulkunde zum Grunde gelegt werde, welche im Seminare des Schulbezirks Geltung hat, und daß außerdem die besonderen Vorschriften und Bestimmungen der Schulbehörden als maßgebende Grundlagen betrachtet und benutzt werden. Eine gelehrt sein sollende Behandlung der Pädagogik und eine systematisch-wissenschaftliche Construction derselben dürfte ebenso unausführbar, als unpraktisch sein. Hauptregel bleibt, daß Alles so dargestellt und behandelt werde, wie es ein schlichter, einfacher Sinn verwenden und begreifen kann, ohne aus seiner Einfachheit herausgerissen und auf das Glatteis der Spekulation gestellt zu werden. Scheingelehrsamkeit, vornehme Definitionen und spitzfindige Untersuchungen gehören nicht in einen Kreis, der die Erziehungslehre nur auf Offenbarung und Erfahrung zu gründen hat.

Zu Gegenständen der Besprechung und des Vortrages würden zunächst die Bestimmung der Volksschule, das Ziel, welches sie sich vorstecken soll, der hohe Einfluß des Beispiels und der gesammten Persönlichkeit des Lehrers und die große Wichtigkeit seines vorbildlichen öffentlichen und häuslichen Lebens gewählt werden können.

Ebenso wird die Einwirkung der Schule als Mithelferin und Miterzieherin, sowohl in Betreff der Familie, als auch in Hinsicht auf Kirche und Staat, und endlich auch in Beziehung auf die körperliche Erziehung und Bildung ins Auge gefaßt und dargethan werden müssen, was der Lehrer zu beachten hat, um die leibliche Gesundheit der Kinder zu erhalten und zu fördern. Zucht und Gewöhnung, Lohn und Strafe reihen sich an diese

Erörterungen und bieten in ihrem Verhältnisse zur Schule und deren Zwecken ein fruchtbares Feld der Belehrung. Auch die Einführung des Kindes in das gottesdienstliche, kirchliche Leben und die rechte Gewöhnung hiezu verdient zum Gegenstande besonderer Erwägungen und praktischer Erörterungen gemacht zu werden.

Es liegt nahe, daß die pädagogische Heilkunde ebenfalls ein reiches Feld für die Berathungen bietet, und daß demgemäß erörtert werde, wie den einzelnen kindlichen Fehlern, z. B. der Lüge, Zerstreutheit, Unreinlichkeit, Zanksucht ꝛc. in wahrhaft christlicher, darum auch zweckmäßiger Weise begegnet und die entgegengesetzten Tugenden erhalten und gesteigert werden können.

In so fern sich die Berathungen über das Allgemeine des Berufes erstrecken, werden sie auch das Allgemeine des Unterrichtes ins Auge fassen müssen. Hiezu gehören Erörterungen über die verschiedenen Unterrichtsformen und deren rechte Anwendung, über Art, Stellung und Vertheilung der Fragen, über das Wesen des anschaulichen Unterrichtes, über die Wichtigkeit und Einrichtung der Uebung und Wiederholung, über den Werth und das Maaß der häuslichen Aufgaben, über die Uebung des Gedächtnisses und die rechte Art des Auswendiglernens, so wie über die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, die Einrichtung eines zweckmäßigen Lectionsplanes und die Bildung und Uebung der einzelnen Abtheilungen.

Dieser Theil der Conferenzverhandlungen muß wesentlich dazu dienen, **Einheit** in das Wirken und Streben ein und desselben Inspectionskreises zu bringen und eine gewisse Willkühr und Laune in der Anwendung von Methoden, Schulbüchern, Schuleinrichtungen ꝛc. abzuschneiden, welche der wirklichen Entwickelung der Sache schon um deshalb nicht frommt, weil sie von der tieferen Beobachtung und Erfahrung ableitet und mehr ein Produkt der Eitelkeit oder Schwäche als einer klaren, gesunden Prüfung ist.

Ueber das Verfahren in den Conferenzen selbst bemerken wir noch, daß es am zweckmäßigsten erscheint, die einzelnen Themata und Gegenstände der Besprechung den Theilnehmern **vorher** durch den Vorstand mit der Aufgabe namhaft zu machen, selbst

darüber nachzudenken und nachzulesen. In der Conferenz würde alsdann Jeder zunächst die Ergebnisse seiner Erwägung und Erfahrung kurz mittheilen, darüber alsdann mündlich verhandelt und endlich das Erörterte zur Ergänzung, Verbesserung und Vergleichung mit den Aussprüchen guter Schriften verglichen werden können.

Die Erörterungen und Erwägungen in Betreff des speciellen Berufes müssen sich vor allem auf dem Boden des wirklichen Lebens und der selbsteigenen Anschauung bewegen, weshalb Leiter und Theilnehmer der Conferenz hiebei immer und zunächst ihre Gegend und ihre Schulen ins Auge zu fassen haben.

Wenn es unleugbar ist, daß manche, ja viele Lehrer um deshalb in ihrer Bildung zurückgehen und in tödtenden Mechanismus versinken, weil sie weder auf ihr eigenes Thun prüfende Blicke werfen, noch auf die Thätigkeit und Leistungen Anderer schauen, demgemäß aber ohne Erfahrung bleiben, so ist hier vor allem immer dahin zu wirken, daß Jeder in seine Schule blicke, aus dieser herausrede und erkenne, was er gethan und geleistet hat, und warum nicht mehr und nicht weniger. Da vorausgesetzt werden kann, daß der Leiter und Vorsteher der Conferenz auch die einzelnen Schulen durch eigene Prüfung kennen gelernt haben wird, so muß er auch im Stande sein, die desfallsigen Erörterungen, Mittheilungen und Schilderungen zu würdigen, Schein vom Sein zu unterscheiden und jede Abschweifung wieder auf das Gebiet der Wahrheit und Wirklichkeit zurück zu leiten. Es empfiehlt sich dabei sehr, die Lehrer zu ermuntern, halbjährlich oder mindestens jährlich von ihrer Schule eine genaue Darstellung und Beschreibung zu liefern, aus welcher nicht bloß erhellt, was in jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande geleistet worden, und mit wie vielen Kindern, sondern worin auch Alles Erwägung findet, was dem Streben des Lehrers förderlich oder hindernd gewesen ist, wie sich die Schule zur Gemeinde gestellt, wie sie etwa auf diese eingewirkt hat, und ob endlich die Moralität der Jugend Fortschritte gemacht oder zu betrübenden Wahrnehmungen Anlaß gegeben hat. Solche Darstellungen müssen, sobald sie mit Wahrhaftigkeit gemacht werden, den Lehrer zur Selbsterkenntniß,

zur richtigen Würdigung seiner Wirksamkeit führen und in späterer Zeit die interessantesten Vergleichungspunkte bieten.

Wir haben nun noch einige Vorschläge und Winke über den dritten Hauptzweck der Lehrerconferenzen, nämlich über die Förderung des Berufsgeschickes oder der praktischen Fertigkeit hinzuzufügen.

Wo bisher Lehrerversammlungen abgehalten wurden, da ist allerdings auch zur Förderung des Berufsgeschickes Manches geschehen. Namentlich wurden den Lehrern einzelne Themate gegeben, welche sie sodann in Gegenwart ihrer übrigen Amtsgenossen mit einer zu diesem Zwecke herbeigerufenen aus der Schule des Conferenzortes entnommenen Kinderschaar durchführten. An diese praktische Uebung knüpften sich sodann beurtheilende Gespräche, und die Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung ist nicht zu verkennen. Wir empfehlen daher nur noch eine größere Ausdehnung und eine noch praktischere Gestaltung derselben, indem wir wünschen, daß wo irgend möglich, nicht bloß mit einzelnen Kindern unterrichtlich verkehrt, sondern in einer vollen, wirklichen Schule Unterrichtsübungen angestellt werden. Wo mit den Orten der Conferenz etwa gewechselt wird, da sollte auch nie versäumt werden, allemal den zur Stelle wirkenden Lehrer in seiner eigenen Schule, in Gegenwart der Amtsgenossen und des Conferenz-Vorstehers eine Probelection halten zu lassen, und noch empfehlenswerther ist es, von Zeit zu Zeit diese Probelectionen in der Art zu erweitern, daß sie mehr zur Prüfung werden und den Anwesenden zeigen, wie weit der Lehrer seine Schule und deren einzelne Abtheilungen in diesem oder jenem Unterrichtsgegenstande gebracht hat.

Wir können bei dieser Gelegenheit nicht unterlassen, die Conferenzvorstände darauf aufmerksam zu machen, daß bei der Beurtheilung solcher praktischen Leistungen auch die äußere Erscheinung und Haltung des Lehrers und dessen Sprach- und Ausdrucksweise zu beachten und darauf hinzuwirken sein wird, daß sich Niemand beim Geschäfte des Unterrichtes Nachlässigkeiten gestatte oder angewöhne, die der Jugend auffällig sein oder Anstoß geben können und jenem Bildungsstandpunkte nicht entsprechen,

welchen man nothwendig von einem Lehrer erwarten muß. Namentlich sind es gerade jüngere Lehrer, gegen welche man in dieser Hinsicht besonders strenge sein sollte, weil sich diese in ihrem Eifer leicht unangenehme Manieren angewöhnen, die ihnen nachher Zeitlebens anhängen oder nur sehr schwer wieder zu beseitigen sind.

Die praktischen, das Berufsgeschick fördernden Uebungen können aber auch ohne Schule, ohne Kinder gehalten werden und doch ihrem Zwecke entsprechen. Es möge nämlich einzelnen Lehrern die Aufgabe gestellt werden, irgend eine Lehre oder einen Abschnitt aus dem Katechismus, der biblischen oder Religionsgeschichte, einen Paragraph aus der Geographie, Naturlehre 2c. vor seinen Amtsgenossen in zusammenhängendem Vortrage klar und lichtvoll zu behandeln, gleichzeitig durch Beispiele zu erläutern und dabei überhaupt so zu verfahren, als wenn der Gegenstand, um den es sich handelt, den Zuhörern unbekannt wäre, aber deutlich gemacht und zum vollen Bewußtsein gebracht werden sollte. —

Was man durch solche Vorträge auch für die Klarheit des Kinderunterrichtes gewinnen muß, und wie sehr dadurch die allgemeine Bildung gefördert werden kann, ist wohl nicht weiter zu beweisen. Wir wollen daher lieber einige hieher gehörige Aufgaben namhaft machen. So würden z. B. aus der Religionsgeschichte die Lebensbeschreibungen einzelner, um die Ausbreitung des Christenthums hochverdienter Männer, aus der Religionslehre die Lehre von den Engeln, von den Sakramentalien 2c., aus der Geographie die Bewegung der Erde und die Entstehung von Tag und Nacht und von den Jahreszeiten, aus der Naturlehre einzelne Lufterscheinungen, wie z. B. das Gewitter, der Regenbogen 2c., die Einrichtung des Barometers, Thermometers 2c. passende Themata sein. Wenn diese Aufgaben auch zum größeren Theile außerhalb des Bereiches der Elementarschule liegen, so liegen sie doch nicht außerhalb des dem Lehrer erforderlichen Wissenskreises, und wenn er sich darüber Klarheit erworben hat, so wird dieß auch seiner Schule und gesammten Wirksamkeit zum Nutzen gereichen.

§. 109. Da es den Lehrern oft an Büchern fehlt, aus welchen sie sich sowohl im Allgemeinen, als auch direct für ihren Beruf belehren, Rath und Ermunterung schöpfen könnten, und da gerade deshalb so manche rückwärts schreiten und ihren Eifer für Fortbildung erkalten lassen, so ist es von großem Nutzen und sehr zu empfehlen, daß mit den Lehrerconferenzen auch Lesevereine in Verbindung gebracht werden. Wo erst wahrer Eifer und aufrichtige Liebe zum Berufe und zur Fortbildung geweckt sind, da wird auch jeder Lehrer gerne Einiges opfern, um die Errichtung eines Lesevereines möglich zu machen. Es kommt überdies nicht darauf an, daß eine große Anzahl von Schriften angekauft werde, sondern darauf, daß man nur wahrhaft gute Bücher anschafft, diese aber auch fleißig und wiederholt benutzt. Auf die rechte Ausbeute und Benutzung derselben muß gerade auch die Conferenz hinwirken. Es ist deshalb sehr anzuempfehlen, daß einzelne Lehrer geradezu veranlaßt werden, eine oder die andere für den Lesezirkel angeschaffte Schrift aufmerksam durchzustudiren und hiernach der Conferenzgesellschaft über den wesentlichen Inhalt und Gang des Buches Bericht zu erstatten und einzelne besonders gelungene oder wichtige Stellen auszugsweise mitzutheilen. Ebenso ist es für den Zweck einer wahrhaft fruchtbringenden Lectüre sehr ersprießlich, wenn sich jeder Lehrer ein besonderes Notizen- (Excerpten-) Buch anlegt, in welches er vorzüglich wichtig scheinende Stellen und Gedanken aus gelesenen Schriften einträgt, um sodann diese pädagogischen Lesefrüchte seinen Amtsgenossen in der Conferenz mitzutheilen, damit sie sich derselben mit ihm erfreuen und durch freie Besprechung deren Nutzen erhöhen.

Für einen solchen Lesezirkel ist auch die Lectüre einzelner guter Zeitschriften zu empfehlen. Wir nennen als solche den in jährlich 4 Heften in Trier erscheinenden „Schulfreund“ von Schmitz, das von Jaksch begründete, in Prag erscheinende „Jahrbuch für Eltern, Lehrer und Erzieher“, den von A. Krombholz und M. Becker herausgegebenen „Oesterreichischen Schulboten“, die „Zeitschrift für Erziehung und Unterricht im Geiste der katholischen Kirche“ von P. J. Vaegs (Köln bei Schwann, jährlich 6 Hefte,

20 Sgr.) und den „praktischen Schulmann", welchen der Oberlehrer Körner in Halle herausgibt.

Schließlich möchten wir allen Lehrerconferenzen, wo es irgend nur Zahl und Befähigung der Theilnehmer ausführbar macht, dringend empfehlen, mit dem praktischen Theile der Verhandlungen auch noch Uebungen im vierstimmigen Männergesange zu verbinden.

Wenn die letzte Stunde oder halbe Stunde des Beisammenseins zu Gesangübungen benutzt wird, dann können die Lehrer eines Inspectionskreises bald einen Chor bilden, der wohlbefähiget ist, durch sein Zusammenwirken kirchliche Feierlichkeiten und Schulfeste zu erhöhen und die Conferenz selbst zu verschönern. Dabei dürfte die Hinweisung darauf nicht unpassend sein, daß gerade solche Gesangesleistungen das edelste und treffendste Bild einer wohlgeordneten, von religiös-sittlicher Anschauung getragenen Lehrerwirksamkeit und geistigen Lebensgemeinschaft sind. Diese Einfügung ins Ganze, verbunden mit strenger Ordnung, diese Aufopferung und Unterordnung der eigenen Persönlichkeit zu Gunsten des Gesammtzweckes, dieses fröhliche, genügende Wirken im stärkenden Bewußtsein der Einheit, sie sind die klarsten Fingerzeige auf alle Tugenden, welche die Wirksamkeit der Lehrer bedingen und fördern.

Zum Schlusse dieser Darstellung bemerken wir noch, daß es nützlich ist, über jede der abgehaltenen Conferenzen ein Protokoll aufzunehmen, welches vom Leiter der Conferenz und einem Lehrer als Protokollführer unterzeichnet werden kann. Dieses Protokoll wird für alle Zeiten Erinnerung und Anhaltspunkte gewähren, zugleich aber auch Wiederholungen vorbeugen und Beschlüsse feststellen. Es muß, falls es seinem Zwecke entsprechen soll, enthalten: 1) den Namen des Conferenzortes und das Datum, wann die Versammlung stattgefunden hat; 2) die Namen und Wohnorte sämmtlicher Theilnehmer, nebst Angaben der Fehlenden und des Grundes ihrer Abwesenheit; 3) den Gang der Verhandlungen, namentlich die Themata, welche besprochen, die Beschlüsse, welche gefaßt worden sind, die Resultate der Berathungen und endlich die Namen der einzelnen Referenten, welche

Gegenstände zur Sprache gebracht haben. Es versteht sich von selbst, daß in Betreff des dritten Punktes die möglichste Ausführlichkeit wünschenswerth bleibt.

Wir glauben übrigens durch das Vorstehende genügend darthan zu haben, daß mit den Lehrer-Conferenzen ein vortreffliches, nicht leicht zu ersetzendes Mittel geboten ist, hebend und fördernd auf Lehrer und Schulen einzuwirken, und daß es den Conferenzen niemals an Stoff zu Uebungen und Berathungen fehlen kann, wenn ihnen nur aufrichtige Liebe zur Sache und hiermit gepaartes Nachdenken und Ausdauer gewidmet werden. Es ist namentlich durch die Conferenzen allen Schulaufsehern ein Weg eröffnet, der die Lehrer zu jener Berufsliebe führt, welche auf religiöser Lebensanschauung ruht und deswegen dauernd und heilbringend ist. Die Conferenzen können eine fruchtbringende Lebensgemeinschaft zwischen Untergebenen und Vorgesetzten, zwischen Schule und Kirche, können eine wahrhaft christliche Fortbildung verwirklichen helfen. Möchte nur diesem Zwecke überall bereitwillig entgegen gekommen und somit auf den Lehrerstand und die Jugendbildung in einer Weise eingewirkt werden, welche für Staat und Kirche gleich nützlich ist und beiden gleich gute, in den Versuchungen des Lebens standhafte Bürger und Christen zuführt.

§. 110.

Verzeichniß einiger für Lehrer und Lehrer-Conferenzen empfehlenswerthen Schriften.

A. Pädagogik und Methodik.

Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens, dargestellt von G. M. Dursch. Tübingen, Laupp 1851. Preis $2^2/_3$ Rthlr.

Viel Theologie, aber in den meisten Abschnitten sehr belehrend. Mehr für Lehrerconferenzen, als für die Privatbibliothek des Volksschullehrers.

Erziehungs- und Bildungslehre vom Standpunkte christlicher Philosophie. Von Dr. J. Th. Rottels. Regensburg, Manz 1852. $1^1/_2$ Thlr.

Für Elementarlehrer durchschnittlich zu hoch. Sehr doctrinär gehalten, aber voll tiefer, warmer Gedanken. Für Conferenzvorsteher sehr zu empfehlen.

Die Aufgabe der katholischen Volksschule mit Rücksicht auf die Anforderungen der Gegenwart. Von F. J. Köhler, Lehrer. 2. Aufl. 2 fl. 30 kr. Gmünd 1852.

Sehr gut und für Elementarlehrer recht brauchbar. Dem methodischen Theile wäre jedoch mehr Bestimmtheit und praktische Anwendbarkeit, dem theoretischen in manchen Partheien mehr Kürze und Beschränkung zu wünschen.

Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen. Von L. Kellner. Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet. Vierte Auflage. 15 Sgr. Essen, Bädeker 1854.

Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf die Bildung und Fortbildung der Volksschullehrer, für diese, ihre Leiter und Freunde, herausgegeben von L. Kellner. $22^1/_2$ Sgr. Essen, Bädeker 1853. Fortsetzung 1854. 10 Sgr.

Diese beiden Schriften können in Manchem als Erweiterungen und Ergänzungen dieser „Schulkunde" benutzt werden.

Evangelische Pädagogik von Christian Palmer. 2 Abtheilungen. Stuttgart, Steinkopf. 1853. $2^1/_2$ Thlr.

Der Verfasser ist gläubiger Protestant. Das Buch ist belehrend und anregend, und enthält mit Ausnahme weniger Abschnitte und Urtheile, welche nothwendig aus dem confessionellen Standpunkte des achtungswerthen Verfassers hervorgehen, eine Fülle von Stoffen, welche in Lehrerconferenzen benutzt werden können. Schulaufsehern ist die nähere Bekanntschaft mit diesem Hauptwerke der protestantischen Theologie und Pädagogik dringend zu empfehlen.

Die Elementarbildungslehre in Fragen und Antworten von H. G. Berthes. Mit bischöfl. Approbation. Mainz, Wirth 1854. 10 Sgr.

Wenn auch die Katechismusform nicht überall ansprechen wird, so enthält doch das praktische, einfach gehaltene Buch viel Gutes und kann Lehrern empfohlen werden. Den Conferenzen bietet es Anhaltspunkte für die Berathungen.

Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, ins besondre für solche, an denen nur Ein Lehrer angestellt ist. Von E. Th. Goltzsch. Berlin, Wiegandt und Grieben. 2. Aufl. 1853. 10 Sgr.

Der Verfasser ist strenggläubiger Protestant. Das Buch schildert die Fehler und Ausartungen des bisherigen Schulwesens sehr treffend. Es verdient wegen seiner praktischen Vorschläge und Winke Beachtung und wird auch katholischen Lehrern eine fruchtbringende Lectüre sein. Das Urtheil über Halbtagsschulen ist jedoch einseitig.

Schmidt, J. A. Die niederen Schulen der Jesuiten. Regensburg, 15 Sgr. 1852.

Vorurtheilsfreie Auffassung. Interessanter Beitrag zur Geschichte der Pädagogik.

Ludwig, J. L. Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Locke bis auf die gegenwärtige Zeit. Baireuth, Buchner. Preis: 1 Rthlr. 8 Sgr.

Fleißige, beachtenswerthe Arbeit eines verdienten, praktischen Lehrers. Nur nicht genug gesichtet und ohne bestimmte Kritik. Conferenzvorständen und Seminarlehrern zur Beachtung und Benutzung bei ihren Studien und Vorträgen zu empfehlen.

Schulpädagik für angehende Lehrer und Theologen. Von C. Barthel. Lissa, Günther. Dritte Auflage. 25 Sgr.

Durchaus praktisch. Sehr brauchbar und allgemein verständlich gehalten.

Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichtes. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert von F. Stiehl. Berlin 1854. Verlag von Wilh. Hertz. 7½ Sgr.

Für das protestantische preußische Schulwesen Epoche machend und maßgebend. Sie wollen auf dem Grunde christlicher Lebensanschauung Maß und Wahrheit in das Elementarschulwesen bringen. Sie beschränken daher das Unterrichtsziel in der Ausdehnung, damit es an befruchtender Tiefe gewinne. Die Seminare werden ihrer eigentlichen Bestimmung, Berufsschulen zu sein, wieder entschieden hingegeben und die Ausbildung der Zöglinge so geregelt, daß ihnen unpraktische Reflexion, subjectives, für die Zwecke einfacher und gesunder Volksbildung erfolgloses Experimentiren fern bleibt. Unter Festhaltung des christlichen Grundes in Leben und Disciplin, — so heißt es am Schlusse, — sollen sie immer vollständiger zu dem sich ausbilden, was sie sein müssen, zu Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahe stehende Lehrer, die sich in Selbstverleugnung und um Gotteswillen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust, Beruf und Befähigung haben.

Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer von Ch. H. Zeller. Basel, Bahnmaier. 2 Bde. 2. Aufl. 1850. 1 Thlr. 21 Sgr.

Sehr lehrreich und zu empfehlen. Der protestantische Verfasser ist strenggläubiger, mit frommer Hingebung wirkender Lehrer in Beuggen.

Viel des Guten bieten noch die Schriften der katholischen Pädagogen Sailer, Demeter, Overberg, Hergenröther, Stapf, Gehrig und Rauchenbichler. Wenn auch die Ansichten über Methode in diesen Schriften vielfach veraltet sein mögen, so bleiben dagegen die Grundsätze über Erziehung fortwährend beherzigenswerth, und jene Männer verdienen es, daß sie und ihre Bestrebungen nie vergessen werden.

§. 111.

B. Religion und Religionsgeschichte.

Katechismus der katholischen Religion von Dr. J. Schuster. Freiburg, Herder. 3 Sgr.

Nach dem Catechismus romanus. Vortreffliche, genügend empfohlene Arbeit.

Katechetisches Handbuch oder faßliche und gründliche Unterweisung der Jugend in der katholischen Religion. Unter Zugrundlegung seines großen und kleinen Katechismus, zugleich aber zum Gebrauche für jeden anderen Katechismus verfaßt von Dr. J. Schuster. 2. Aufl. 5 Bände. Freiburg bei Herder. 1848 bis 54. 6 Thlr. 20 Sgr.

Ein Hauptwerk, eine unerschöpfliche Fundgrube, welche dem Lehrer viele andere Religions-Handbücher erspart und zum Selbstunterrichte wie für die Schule gleich brauchbar ist.

Religions-Büchlein für den ersten Unterricht in katholischen Schulen und Familien von S. Fellöcker, 3. Aufl. 1854. Linz, Haslinger. Preis 12 Kreuzer.

Für den ersten Unterricht sehr zu empfehlen.

Katholische Glaubenslehre, ein Religionshandbuch für Laien. Von Ferdinand Probst, Priester. Mainz, Kunze. 1 Thlr. 5 Sgr.

Gründlich-wissenschaftlich gehalten, doch aber dem Lehrer faßlich. Eine tüchtige Arbeit.

Die Geschichte Jesu Christi des Sohnes Gottes und Weltheilandes. Von Dr. Joh. Baptist Hirscher. Tübingen, Laupp. 1845. $7^1/_2$ Sgr.

Bekanntes und längst anerkanntes Werk.

Biblische Geschichte nach Dr. Allioli's approbirter Bibelübersetzung mit Angabe aller Sonn- und Festtagsevangelien, zum Schul- und Hausgebrauche bearbeitet von Dr. C. Zehrt. Heiligenstadt, Cordier 1845.

Umfassender als die gewöhnlichen biblischen Geschichten. Zur Präparation für Lehrer sehr brauchbar.

Die Schönheit der katholischen Kirche, dargestellt in ihren äußeren Gebräuchen in und außer dem Gottesdienste für das

Christenvolk. Neu bearbeitet von Himioben. Mainz, Kirchheim. 8. Aufl. 1854. 26 Sgr.

Bewährtes, ursprünglich von Gregor Rippel verfaßtes und in seiner neuen Gestalt noch brauchbareres Buch in dialogischer Form.

Hepp, J. Geschichte der christlichen Kirche für Volksschulen. 3. verb. Auflage, Mainz, Kirchheim. Preis 5 Sgr.

Als Commentar hierzu sehr zu empfehlen:

Geschichte der christlichen Kirche in Lebensbeschreibungen. Christlichen Schulen und Familien gewidmet von J. Hepp. 2 Bände. 1 Thlr. 18 Sgr. Mainz, Kirchheim.

Leben ausgezeichneter Katholiken der drei letzten Jahrhunderte, à Band 10 Sgr. Verfasser Alb. Werfer. Schaffhausen.

Sehr zu empfehlen; der Verfasser, bekannt durch seine Dichtungen und Jugendschriften, weiß gut zu erzählen.

Barthel, C. Handbuch zur biblischen Geschichte für Katecheten und Lehrer. Breslau, Leuckart. 25 Sgr.

Brauchbar für Unterricht und Selbstbelehrung und Commentar zur biblischen Geschichte desselben Verfassers.

Cantate! Katholisches Gesangbuch nebst Gebeten und Andachten für Zeiten und Feste des Kirchenjahres von H. Bone. Mainz, Kirchheim. 2. Aufl. $1^1/_3$ Thlr.

Lesenswerthe Einleitung über den katholischen Cultus. Treffliche Lieder- und Gebetsammlung vom streng kirchlichen Standpunkte. Lehrern, welche des Lateinischen kundig sind, werden die alten lateinischen Kirchenhymnen und deren Uebersetzung viel Genuß gewähren.

Zu empfehlen sind noch die Lehrbücher von Püllenberg, Martin, Eichhorn, Christoph Schmid, Mohler (Symbolik), Staudenmaier (Geist des Christenthums) u. A. m.

§. 112.

C. Fibeln, Schullesebücher, Sprachlehren, Privatlektüre (Jugendschriften, Geschichte 2c.).

Kellner, L. Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. 8. Aufl. Erfurt, Otto, compl. 1 Thlr. 18 Sgr. Jeder der drei Theile ist auch besonders zu haben.

a. 1. Band: Die Denk-, Sprach- und Schreibschule (Anschauungsunterricht);

b. 2. Band: Der Sprachunterricht in seiner Begründung durchs Lesebuch:

c. 3. Band: Kurze deutsche Sprachlehre nach den neuesten Grundsätzen und Forschungen, ausgestattet mit Beispielen aus unsern Klassikern und einem Uebungsfelde, so wie mit einer Reihe von Wiederholungsfragen.

Der 3. Band ist ein Leitfaden zum Gebrauche in Seminarien, Realschulen und den oberen Klassen der Bürgerschule, insbesondere für Volksschullehrer eine Vorschule zu gründlicherem Studium der Muttersprache. Zum 2. Bande gehören als Grundlage:

Ausgewählte Musterstücke, Sätze, Sprüchwörter, Räthsel und Gedichte für Volksschulen. Ein kurzes Lesebuch als methodisch geordnete Grundlage eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache von L. Kellner. 10. Aufl. Erfurt. 3 Sgr.

Bietet die sprachliche Grundlage des oben genannten Praktischen Lehrganges.

Sprachstunden, enthaltend einen Leitfaden für den sprachlichen Unterricht in den Mittelklassen der Volksschulen von L. Kellner. Leipzig, Hartknoch. 22½ Sgr.

Voraus geschickt ist eine kritische Darstellung des Entwickelungsganges der Methode des deutschen Sprachunterrichtes.

Uebungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit. Eine Geistesgymnastik für die mittleren Klassen und Abtheilungen der Volksschulen und ein Hülfsmittel zur Ertheilung des Sprachunterrichtes ohne Rücksicht auf grammatische Systeme von L. Kellner. 2. Aufl. 1846. Eisleben, Reichardt. 20 Sgr.

Die Poesie in der Volksschule. Eine Sammlung von Gedichten, für Volksschullehrer und Volksschulen zusammengestellt und mit einer Einleitung begleitet von L. Kellner. Essen, Bädeker 1852. 15 Sgr.

Die Einleitung spricht sich über die Stellung der Poesie zum Volke und zur Volksschule aus. Deutsche und preußische Geschichte sind neben dem Volksliede besonders berücksichtiget.

Vernaleken, Th. Deutsche Beispiel-Grammatik. Bern. Huber u. Comp. 2. Aufl. 8 Sgr.

Lehrern zum Selbststudium sehr zu empfehlen.

Otto, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache. Erfurt, Körner. 4. Aufl. 1 Thlr.

Befolgt mit Kellner ein und dieselben Grundsätze. Sehr gelungen!

Haesters, Alb. Fibel oder Schreibleseunterricht für die Unterklassen der Volksschulen. 6. (Stereotyp-) Aufl. Essen, Bädeker. Geb. 3 Sgr.

Eine der besten Fibeln! Billig und gut.

Lehr- und Lesebuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelklassen der Volksschule von A. Haesters. 6. (Stereotyp-) Aufl. 216 Seiten. Geb. $7^1/_2$ Sgr. Essen, Bädeker.

Eine Hauptschrift! Die beste praktische Beruhigung aller derer, welche den Anschauungsunterricht aus unseren Schulen verbannt wissen möchten, weil sie bisher in ihm nur ein abstractes, verfrühendes und herzloses Gerede zu erblicken gewohnt waren. Des Verfassers Lehrgang beansprucht Kopf und Herz in harmonischer Weise.

Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberklassen der Volksschule. (Ausgabe für kath. Schulen.) Essen. Geb. $12^1/_2$ Sgr. 3. Aufl.

Reichhaltigkeit des Inhaltes und gute Darstellung zeichnen dieses Buch aus, dessen religiöse Anschauung die allgemein christliche ist.

Lesebuch für katholische Volksschulen in 8 Abtheilungen von Schuster und J. Bumüller. 2. Aufl. Freiburg, Herder. 1 Thlr. 19 Sgr.

Ein vortreffliches Schullesebuch und ein Schatz, dem wir Eingang in jedes Haus wünschen. Der erste Theil ist eine Fibel.

Herrmann, deutsches Lesebuch. Eine Grundlage für den Sprachunterricht. 2 Theile. Prag.

Vom k. k. Unterrichtsministerium in Wien für zulässig erklärt.

Pflüger, Der Unterricht in der deutschen Sprache. Freiburg, Herder. 6 Sgr.

Sehr interessant und belehrend. Warm und voll Sachkenntniß. Dringend zu empfehlen.

Erstes Sprach- und Lesebuch. Für die erste Klasse österreichischer Volksschulen von Th. Vernaleken. Wien.

Seinem Zwecke entsprechend.

Fibel für die österreichischen Volksschulen von M. A. Becker. Wien. 1851.

Sehr brauchbar!

Deutsches Lesebuch von Philipp Wackernagel. 11. Aufl. 1851. Stuttgart, Liesching. 15 Sgr.

Der Herausgeber ist strenggläubiger Protestant. Das Buch bietet einen reichen, gutgewählten Schatz von Gedichten, Mährchen, Sagen, Geschichten 2c. und ist ein Magazin, aus welchem der Lehrer für seinen Unterricht in der Sprache und den Realien viel Stoff schöpfen kann.

Hülfsbuch für den Sprach-, Schreib- und Lese-Unterricht in den Elementarklassen der Bürger- und Volksschulen von L. Wangemann, Leipzig, Brandstetter, 2 Theile. 5. Aufl. 10 Sgr.

Eine praktische, empfehlenswerthe Schrift, welche sich ungeachtet vieler Schwestern Geltung verschafft hat. Sie wendet auch den wechselseitigen Unterricht an. Ein Recensent sagt, das Buch sei eine ernste Besinnung über den Menschengeist und seine wahre Entwickelung.

Praktische Anweisung zum deutschen Sprachunterrichte in den unteren Klassen einer Volksschule von A. Berthelt. Leipzig, Klinkhardt. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Höchst billig und sehr brauchbar. Der Verfasser hat sich auf seinem Gebiete wacker umgesehen und das Beste mit Umsicht benutzt. Für die Zwecke der meisten Elementarschulen reicht das gebotene Material vollkommen aus. Der Unterricht wird an Lesestücke geknüpft.

Gedrängtes Handwörterbuch der deutschen Sprache mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung nebst Angabe der sinnverwandten Wörter, von Chr. Wenig. Dritte Aufl. Köln, Dumont. $2\frac{1}{3}$ Thlr.

Auch der Volksschullehrer bedarf eines solchen Rathgebers. Dieser kostet verhältnißmäßig wenig und leistet doch das Nothwendige.

§. 113.

Fortsetzung.

Privatlektüre (Jugendschriften, Geschichte ꝛc.).

Katholische Unterhaltungen im häuslichen Kreise. Skizzen, Schilderungen, Characterbilder aus der Geschichte der Welt und Kirche, Biographie, Legende, Völkerkunde und Reiseliteratur. Geschichtliche Volksbibliothek für das kathol. Deutschland, herausgegeben von kathol. Geistlichen. 2. Jahrg.: à 4 Hefte, à Heft $\frac{1}{2}$ Thlr. Schaffhausen, Hurter.

Enthält neben einigem Mittelmäßigen sehr viel Gutes und ist zu empfehlen.

Weltgeschichte für die katholische Jugend von Annegarn, Münster, Theissing, 4. Aufl. 3 Thlr. 10 Sgr. 8 Bände.

Vortrefflich erzählt. Ein so gutes Buch, daß es nicht vergessen zu werden verdient.

Die Weltgeschichte, ein Lehrbuch für Mittelschulen von Joh. Bumüller. Dritte Aufl. 2 Theile. Freiburg. Herder. 1854. 1 Thlr. 3 Sgr.

Unbedingt zu empfehlen. Befriedigt des Lehrers Bedürfnisse in diesem Gegenstande vollkommen.

Katholische Trösteinsamkeit. Erstes Bändchen: Aus der Kindheit, von Joh. Laicus; 10 Sgr. 2. Bändchen: Schatzkästlein für Arme im Geiste; 12 Sgr. 3. Bändchen: Bilder aus dem Bauernleben. Mainz, Kirchheim. 1854. $12^1/_2$ Sgr.

Vortrefflich! Den Lehrern, die auch aufs Volk einwirken und dieses kennen lernen wollen, nachdrücklich zu empfehlen.

Spanisches für die gebildete Welt, von Alban Stolz. Freiburg, Herder, 2. Aufl. 1854. 27 Sgr.

Eine erheiternde und belehrende Lectüre. Die Reise nach Spanien ist Veranlassung zu den trefflichsten Gedanken, welche in kerniger Sprache mitgetheilt werden. Das Buch macht gesund! Es bildet und hebt auch die Lehrer.

Kalender für Zeit und Ewigkeit von Alb. Stolz. Freiburg, Herder. Jeder Jahrgang $3^3/_4$ Sgr.

Gegengift gegen die neuere frivole, mit allen Wissenschaften und Zeitrichtungen liebäugelnde Kalenderliteratur. Man vergleiche, was ich über diese Schrift und den berühmten Verfasser in meinen „pädagogischen Mittheilungen" Seite 136 gesagt habe. Unsere Lehrer können von ihm vieles lernen, vor allem aber den Kern des Lebens und jene Gesinnung, die sie tüchtig macht.

Legende von Alban Stolz. 5 Hefte à 10 Sgr. Freiburg, Herder. 1851 bis 1855.

Empfehlenswerth. Bietet manchen Anschauungsstoff und manch' treffliches Beispiel für den Religionsunterricht.

Werfer, Alb. Die barmherzigen Schwestern. Eine Erzählung. — Lebensbilder aus dem Volke und für das Volk. a 18 b 15 Sgr. Tübingen, Laupp.

Der Jugend, den Lehrern und dem Volke wie alle Jugendschriften des begabten Verfassers unbedingt zu empfehlen.

Schmid, Chr. Erinnerungen aus meinem Leben. Augsburg. 1853. 1. u. 2. Bändchen. 1 Thlr. 3 Sgr.

Verdient, wie alle zahlreichen Jugendschriften des berühmten Verfassers, die liebevollste Beachtung.

Conscience, H. Flämisches Stillleben in 3 kleinen Erzählungen, aus dem Flämischen übersetzt von M. Diepenbrock 1849, Regensburg. 20 Sgr.

Eine Jugend- und Volksschrift, die ich nicht genug empfehlen kann. Dem hochwürdigsten Verfasser dieser meisterhaften Uebersetzung mögen die Thränen der Rührung, welche jene Erzählungen jedem gefühlvollen Herzen und Auge entlocken, der beste, ins frühe Grab folgende Dank sein. Er hat als guter Hirt auch durch dieses Buch die Kleinen freundlich zu sich eingeladen.

Grimm, Gebr. Kinder und Hausmährchen. Vollständig 2 Thlr. Auswahl 12 Sgr. Berlin.

Ziemlich vollständiger Märchenschatz des deutschen Volkes.

Hebel, Ausgewählte Erzählungen des rheinländischen Hausfreundes. Für die reifere Jugend, insbesondere für Volks- und Schulbibliotheken herausgegeben von K. Stöber, Pforzheim 1847. — 10 Sgr. —

Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes. Stuttgart 1850. 15 Sgr.

Eine lang bewährte Fülle von kräftig heiterer und sittlich gesunder Belehrung und Unterhaltung für Groß und Klein, der man höchstens in einigen wenigen Abschnitten anmerkt, daß die Zeit der Entstehung eine andere war, als unsere. Aber auch das ist lehrreich für den, der es zu beachten versteht.

Gotthelf, Jeremias (Bizius), Uli der Knecht, ein Volksbuch. Berlin. 15 Sgr. und:

Leiden und Freuden eines Schulmeisters. 1 Thlr. 2 Sgr.,

sind unstreitig die besten Schriften des berühmten Verfassers, welche auch der katholische Lehrer kennen lernen sollte. Letztere malt das Lebensbild eines angehenden Schulmeisters wahr und treu mit dem Lehrerkreuz der Armuth, Mühe und Noth, aber getragen in Sitteneinfalt mit Geduld und Genügsamkeit in Gemeinschaft einer Frau von Maria-Character, durch welche das Wirken und Schaffen des Mannes verklärt wird.

Erzählungen von Carl Stöber. Gesammtausgabe mit schönen Kupfern 3 Bände. 2. Aufl. Dresden, Justus Naumann. 3 Thlr.

Daraus einzeln:

Der Schneider von Gastein, Stuttgart, 5 Sgr.

Vortreffliche, wahrhaft klassische Erzählungen. Man vergleiche mein Urtheil in den „pädagogischen Mittheilungen" Seite 138.

Bruder Martin, Ein Hausbüchlein für die Jugend von Lucian Reich. Mit Bildern und Musikbeilage. Freiburg, Herder 1855.

Eine gelungene Jugendschrift, deren kindlich-frommer Geist und deren geschmackvolle schöne Ausstattung alle Anerkennung verdienen. Jugendbibliotheken besonders zu empfehlen!

Schubert, Gotth. H., Spiegel der Natur. Ein Lesebuch zur Belehrung und Unterhaltung. Erlangen, 1 Thlr. 3 Sgr.

Enthält Mittheilungen aus der Seelenlehre, aus der Naturgeschichte und Physik, welche mit anziehenden Erzählungen aus dem Leben berühmter Naturforscher, sowie aus der Geschichte der Erfindungen untermischt sind. Gehört zu den besten Schriften des Verfassers, dessen Erzählungen für die Jugend, namentlich Flavius und Pelagia (Kaiserswerth 6¼ Sgr.) Beachtung verdienen. Auch des Verfassers „Reise ins Morgenland" ist lesenswerth.

Brühl, Sammlung aus den vorzüglichsten katholischen Dichtern und Prosaikern Deutschlands. Mainz. 1 Thlr. 6 Sgr.

Dankens- und empfehlenswerth! Mehr zu beachten, als desselben Verfassers kathol. Literaturgeschichte, welche zu viel gelehrte Citate enthält und zu trocken ist.

Deutsche Dichterhalle des 19. Jahrhunderts von Dr. Schenkel. Drei Bände. 3 Thlr. Mainz, Kunze.

Gute Auswahl mit Biographien und Kritiken. Ein Führer in die neuere poetische Literatur.

Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Nationalliteratur von Dr. A. F. Vilmar. 6. Aufl. Marburg, Elwert, 2 Thlr.

Diese Schrift eines auf positivem Standpunkte sich bewegenden Protestanten kann strebenden Lehrern zum Selbststudium empfohlen werden. Der Verfasser schreibt anziehend und ist namentlich in der 1. Abtheilung seines Werkes der kathol. Weltanschauung nicht entfremdet. Nur in einzelnen Parthien, z. B. bei Besprechung des Kirchenliedes und seiner Entwickelung, ist er einseitig und von der kathol. Kritik bereits widerlegt.

§. 114.

D. Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre.

Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen und mittleren Klassen höherer Lehranstalten von Wilh. Pütz, Oberlehrer am kathol. Gymnasium zn Köln. Freiburg, Herder. 1854. 18 Sgr.

Ein gutes Hülfsbuch für des Lehrers Selbststudium. Läßt auch den romanischen Völkern Gerechtigkeit widerfahren.

Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte. Von Theodor Schacht. 6. Aufl. Mainz, Kunze, 1855. Mit Karten und Figurentafeln. 2 Thlr. 10 Sgr.

Ersetzt eine ganze Bibliothek wegen seiner außerordentlichen Reichhaltigkeit. Auch in Rücksicht auf die Methode (Heimathskunde, Kartenzeichnen) von Wichtigkeit. Einzelne Abschnitte, wie der über die mathematische Geographie, vortrefflich und sehr zur Selbstbelehrung geeignet. Im Urtheile ist der Verfasser übrigens durchaus Protestant.

Astronomische Geographie und populäre Himmelskunde von A. Diesterweg. 5. Aufl. Berlin, Enslin, 1855. $1\frac{1}{2}$ Thlr.

Weiter strebenden Lehrern sehr zu empfehlen.

Grube, geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. 5. Aufl. 2 Theile. Leipzig, Brandstetter, 1855. $2\frac{1}{4}$ Thlr.

Möchte dieß schätzbare Buch jedem Lehrer zugänglich sein. Es würde seinen geistigen Horizont wie seinen Unterricht beleben!

Körner, die Natur im Dienste des Menschen, für die erwachsene Jugend und alle Freunde der Natur. Leipzig, Schlicke. 27 Sgr. 1855.

Enthält nützliche Belehrungen in angenehmer Form. Für Schulbibliotheken zu empfehlen.

Himmelskunde oder mathematische Geographie, bearbeitet von Th. Vernaleken. Mit Abbildungen. Bern, Huber. 1842. 7 Sgr.

Für den gewöhnlichen Bedarf vollkommen ausreichend. Sehr instructiv. Jedem Volksschullehrer zu empfehlen.

Der Kalenderfreund, ein sicherer Führer durch das Gebiet des Kalenders, der Zeitrechnung und der Sternkunde. Ein Volks- und Schulbuch. Leipzig. 1841. 15 Sgr.

Zur Selbstbelehrung über die auf dem Titel genannten Gegenstände brauchbar. Eine ähnliche, ebenfalls empfehlenswerthe Schrift über diese Gegenstände ist von Günther (Sondershausen), eine andere und früher sehr beliebte ist der aufrichtige Kalendermann von Steinbeck (Leipzig), der in neuester Auflage $22^1/_2$ Sgr. kostet.

Gemeinnützige Naturgeschichte von Dr. H. O. Lenz. Mit Abbildungen, Gotha, Becker 2. Aufl. Preis für 5 starke Bände 6 Thlr. 20 Sgr.

Das brauchbarste und billigste in seiner Art. Das Allgemeine befriediget weniger, als das Besondere. Hier bemerkt man, daß der Verfasser vieles selbst geschaut und beobachtet hat. Er erzählt und schildert vortrefflich, Lehrern ein Muster. Gut zur Vorbereitung auf einzelne Lehrstunden.

Synopsis der drei Naturreiche. Ein Handbuch für höhere Lehranstalten und für Alle, welche sich wissenschaftlich mit der Naturgeschichte beschäftigen wollen. Mit vorzüglicher Berücksichtigung der nützlichen und schädlichen Naturkörper Deutschlands sowie der zweckmäßigsten Erleichterungsmittel zum Selbstbestimmen bearbeitet von J. Leunis, Prof. am Josephinum zu Hildesheim. 2. Aufl. Hannover, Hahn. 3 Bde. $5^1/_2$ Thlr.

Schul-Naturgeschichte. Eine analytische Darstellung der 3 Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper, von J. Leu-

nis. Drei Theile mit vielen hundert Holzschnitten. Hannover, Hahn. 2 Thlr. $17^1/_2$ Sgr.

Analytischer Leitfaden für den ersten, wissenschaftl. Unterricht in der Naturgeschichte von J. Leunis. 3 Hefte mit vielen hundert Holzschnitten. Hannover, Hahn. 1 Thlr. $7^1/_2$ Sgr. 1852.

Diese drei Werke bilden gewissermaßen concentrische Kreise, von denen der eine immer den anderen umschließt. In allen ist die wissenschaftliche, gründliche Darstellung zugleich mit der praktischen Richtung verbunden und deßhalb überall auf den Nutzen und Schaden der Naturkörper, auf deren Verhältniß zur Menschenwelt Rücksicht genommen. Nicht minder gereicht es diesen vortrefflichen Schriften zur Empfehlung, daß sie recht eigentlich für das Selbststudium eingerichtet sind und daher auch überall klare Anleitung zum Selbstbestimmen der Naturkörper, insbesondere der heimischen geben. Die meisten Lehrer werden schon an der bereits in 3ter Auflage erschienenen Schul-Naturgeschichte einen trefflichen, weit reichenden Schatz haben, dessen instructive Fassung noch durch die zahlreichen, trefflichen Holzschnitte erhöhet und unterstützt wird.

Die schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands, nach der Natur auf eine Wandtafel (in 6 Blatt) gezeichnet von Heinrich und zum Gebrauche in Elementarschulen beschrieben vom Seminarlehrer Fischer. Leipzig, Hentze. Kolorirt $2^1/_4$ Thlr.

Ein vollkommen ausreichendes und für Schulen sehr zu empfehlendes Hülfsmittel beim Unterrichte. Schulrath M. A. Becker in Wien hat übrigens 1855 sechs große Tafeln colorirter Abbildungen der eßbaren und giftigen Schwämme und Pilze herausgegeben, welche in natürlicher Größe und mit einer Treue und Wahrheit gezeichnet und gemalt sind, daß sie alles bisher darin Geleistete weit übertreffen. Für Schulen werden diese sechs Blätter um den Preis von acht Gulden abgelassen. Stadtschulen und Seminaren sind diese Becker'schen Tafeln vor allen andern nachdrücklich zu empfehlen.

Sandmeier, M., Lehrbuch der Naturkunde, methodisch behandelt für die verschiedenen Stufen der Volksschule. 1. Theil

2\. Aufl. für die untere und mittlere Stufe. 2 Thlr. 4 Sgr. 2. Theil für die oberste Stufe 1 Thlr. 10 Sgr.

Ein gutes Werk, welches überall verdiente Anerkennung gefunden hat. Es bietet jedoch für die Volksschule immerhin noch viel zu viel. Andere methodische und beachtenswerthe Schriften sind die von Lüben und Eichelberg. Ersterer (Lüben) kennt das Bedürfniß der Volksschule noch am besten.

Die Physik in der Volksschule. Ein Beitrag zur methodischen Behandlung des ersten Unterrichtes in der Physik, zugleich als Anleitung zur Anstellung der einfachsten physikalischen Versuche bearbeitet von Crüger. 4. Aufl. mit 80 Holzschnitten. Erfurt. Körner. 1854. 10 Sgr.

Eine vortreffliche, jedem Volksschullehrer dringend zu empfehlende Schrift. Man vergleiche mein Urtheil in den „pädagogischen Mittheilungen".

Die Schule der Physik, auf einfache Experimente gegründet und in populärer Darstellung für Schule und Haus von Crüger, Erfurt, Körner. $1^1/_2$ Thlr.

Die Darstellung allgemein faßlich, die Form in so fern methodisch, als überall das Experiment dem Gesetze vorangeht. Lehrern zum weiter gehenden Selbststudium zu empfehlen.

Lehrbuch der Physik für Schule und Haus, von Dr. Bolze. Mit 4 Tafeln, Berlin bei Gebauer. 1850. gr. 8. 258 Seiten. 28 Sgr.

Recht gut. Ein Anhang über mathematische Vorbegriffe.

Lehr- und Lernbüchlein der Physik, von Fr. W. Thieme. Mit Holzschnitten. Leipzig, Schlicke. 5 Sgr.

Enthält das Allernothwendigste in prattisch-faßlicher Weise, ist jedoch mehr für die Hand der Schüler.

Anfangsgründe der Physik, für den Unterricht sowie zur Selbstbelehrung, von Karl Koppe. 5te verb. Auflage, mit 252 Holzschnitten und einer Karte. Essen, bei G. D. Bädeker. 1855. gr. 8. 412 S. $1^1/_6$ Thlr.

Für Lehrer, welche weiter streben, und denen es um ein tieferes Studium der Naturlehre zu thun ist, besonders wegen der klaren Darstellung bestens zu empfehlen.

§. 115.

E. Rechnen, Formenlehre, Gesang ꝛc.

Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechenunterrichte und zur Selbstbelehrung. Von Diesterweg und Heuser. 5te Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. $2^1/_3$ Thlr.

Eine Hauptschrift, jedoch mehr zur Selbstbelehrung als für die Zwecke der Elementarschule.

Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen von Diesterweg und Heuser. 9te Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. I. Uebungsbuch. 7 Sgr.

Ein reichhaltiges Aufgabenmagazin.

Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Von A. W. Grube. 2te Aufl. Berlin, Enslin. 1852. 15 Sgr.

Unentbehrlich für den Volksschullehrer; sicherer, im Kleinen treuer Gang; nur die Einleitung zu gesucht philosophisch. Schon in der vorliegenden Schrift bei Gelegenheit der Bemerkungen über den Rechenunterricht dringend empfohlen. Eine Schrift des Seminarlehrers Dagott in Marienburg hat Grube's Gang noch erweitert und in den Uebungen vervollständigt.

Hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelöst. Zum Gebrauche in Volksschulen und zur Selbstunterweisung für angehende Lehrer, bearbeitet von Hentschel. Leipzig, Merseburger. $7^1/_2$ Sgr.

Geistesgymnastik für Lehrer und Schüler. Dringend zu empfehlen.

Hoesch, G., Methodischer Leitfaden zum Unterrichte in den Elementen des Rechnens. Ein Handbuch für Volksschullehrer. Hamm, Grote. 2 Thlr.

Die methodische Einleitung weitschweifig und hie und da unklar. Aber im Buche selbst wird Jeder einen Reichthum von Entwickelungen finden, der ihm lieb ist, und vor

Allem werden diejenigen, welche eine Vermittelung der alten und der Grube'schen Methode wünschen, sehr viel Anregendes finden. — Ein Hauptwerk, welches viele andere ersetzt.

Die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutungen für methodische Behandlung der geometrischen und perspectivischen Darstellung der Grundformen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen, von Tobler. Mit 12 Steindrucktafeln. 2te Aufl. 1844. Burgdorf bei Langlois. $1^1/_4$ Thlr.

Fußt auf Pestalozzi'schen Ansichten. Ein sehr anregendes und den Lehrer sowohl in Betreff des Stoffes als der Methode fortbildendes Buch.

Die Raumlehre, ein methodisches Handbuch für Lehrer in Volksschulen, bearbeitet von Pechner. I. Theil: Formenlehre. Birnbaum, beim Verfasser. 1 Thlr.

Eine treffliche Schrift aus praktischer Feder, berücksichtigt jedoch das Zeichnen nicht.

Hug, J. C., die Mathematik der Volksschule. Ein methodisches Handbuch für einen dem Wesen der Volksschule entsprechenden und alle ihre Stufen umfassenden Unterricht. Zürich, Schultheiß. 1854. 1 Thlr. 15 Sgr.

Wir machen alle Lehrer des Rechnens 2c. auf dieses neue, sehr interessante Buch aufmerksam.

Das Wesen der amerikanischen (Takt-) Schreibemethode, eine Anleitung für Volksschullehrer, von Fr. Otto. 3te Aufl. mit lithogr. Tafeln. Erfurt, Otto. 5 Sgr.

Kurz, aber faßlich und erschöpfend. Sehr zu empfehlen.

Geistliche Volkslieder mit ihren ursprünglichen Weisen. Gesammelt aus mündlicher Tradition und seltenen alten Gesangbüchern. Paderborn, Schöningh, 1850. $1^1/_2$ Thlr.

Eine höchst interessante Sammlung, welche viele Lieder bietet, die sich auch noch jetzt in der Volksschule gebrauchen lassen und dem Lehrer das religiöse Volksleben in seiner Tiefe zeigen. Die einzelnen Lieder sind mit Klavierbegleitung. Jeder musikalische Lehrer sollte diese Sammlung besitzen.

Liederbuch für Schul- und Volksgesang, von Wilh. Meyer. Hannover, Hahn, 1854. Bis jetzt 4 Hefte. $13^3/_4$ Sgr.

Sehr gute Auswahl, insbesondere stete Rücksicht auf das Volkslied und die Volksmelodien. Lesenswerthe, methodische Einleitung. Diese Sammlung ersetzt viele andere.

Erziehungsstoffe in Singspielen, Gesängen, Chorälen, nebst angeknüpften Beobachtungen, kurzen Erzählungen und Bildern aus dem Natur- und Menschenleben, zu einer naturgemäßen Entwickelung der Kindheit. Für Familien, Kleinkinder- und Elementarschulen, von Fölsing. Darmstadt, Leske, 1852. $17^1/_2$ Sgr. jeder Theil, bis jetzt 2 erschienen.

Das Buch empfiehlt sich in hohem Grade, sowohl durch die Reichhaltigkeit seines Inhaltes, als durch den das Ganze durchdringenden und belebenden christlichen Geist.

Singvögelein von Erk und Greef, vier Hefte, zusammen 5 Sgr. Essen, Bädeker. 1. Heft: 25., 2.: 15., 3.: 8., 4.: 5. Aufl.

Sehr gute und brauchbare Sammlung.

Waldvögelein. Sammlung beliebter Volksweisen, 3- und 4-stimmig, und mit neuen Texten, für Schule und Haus, von Theophil Bittkow. Drei Hefte à 3 Sgr. Berlin, 1853.

Verdient besondere Beachtung.

Der katholische Schullehrer als Kirchensänger, Organist und Kirchendiener. Bearbeitet und herausgegeben von D. Müller. Augsburg, Schmid. 4 Bde. 2 Thlr. 10 Sgr.

Eine sehr ausführliche Anleitung zur Amtsführung in den auf dem Titel genannten Stellungen, nebst vielen lateinischen Kirchentexten (Psalmen, Lectionen, Vespern) und einer Reihe von Musikbeilagen. Mit Sach- und Fachkenntniß verfaßt und sehr brauchbar.

VIII.

Schluß.

Bild einer guten Schule.

---

§. 116. Laßt mich, ihr jungen und älteren Lehrer, zum Schlusse und gewissermaßen als Abschiedsgruß euch noch das Bild einer guten Schule zeichnen, einer Schule, wie sie das Herz des christlichen Menschenfreundes mit hoher Freude erfüllt, und in jene gehobene, ja andächtige Stimmung versetzt, in welcher man das Walten dessen bemerkt, der einst zu Moses sprach: „Ziehe deine Schuhe aus, denn dieser Ort ist heilig!"

Möge dieses Bild in Manchem oder in Vielem nur eine kurze Wiederholung dessen sein, was im Verlaufe des ganzen Buches gesagt und erinnert wurde, immerhin wird es euch ein Spiegel sein, der zwar in engen Rahmen gefaßt ist, aber dennoch ein Ganzes darstellt und ernste Wahrheiten bietet.

Es ist etwas Eigenes um eine gute Schule. Man kann sie nicht verkennen, und sie offenbart sich, wie ein tüchtiger und edler Mensch anerkannt wird, auch wenn er nicht von sich redet, sondern nur sein Leben und Wirken sprechen läßt. Wo eine schlechte Schule ist, da predigen es die Kinder auf der Gasse; aber auch eine gute Schule läßt sich dem Blicke nicht entziehen und ist ein Licht, welches in die niedrigste Hütte hineinstrahlt.

Wir treten am frühen Morgen unvermuthet und noch ehe der Unterricht begonnen hat, in sie hinein, und schon finden wir den Lehrer, sauber und reinlich gekleidet, wie er mit einigen

größeren Schülern oder Schülerinnen beschäftigt ist, Alles fürs Tagewerk vorzubereiten und jedem späteren Aufenthalt, jeder Störung umsichtig vorzubeugen. Wir athmen eine frische, reine Luft, denn noch sind einige Fenster geöffnet, und der Fußboden ist sauber gekehrt und bietet Nichts, was dem Auge widrig sein und diese Luft verunreinigen könnte. Wir haben noch Zeit, uns prüfend im Zimmer umzuschauen. Es ist durch und durch, allüberall eine Schulstube; alles erinnert an den Unterricht, und das Auge entdeckt Nichts, was diesem Zwecke fremd oder störend wäre.

An den Wänden hängen Wandtafeln und Landcharten symmetrisch geordnet, und über dem Sitze des Lehrers leuchtet uns ein Kruzifix entgegen oder ein Bild des göttlichen Kinderfreundes, sauber in Glas und Rahmen gefaßt. Diesem gegenüber sehen wir das Bild des Landesherrn, und fühlen es schon aus diesem Schmucke heraus, daß unser Lehrer bemüht ist, Gott zu geben, was Gottes, und dem Kaiser, was des Kaisers, und daß der Spruch: **„Fürchte Gott und ehre den König!“** ihm keine leere Redensart ist.

Zufällig öffnet jetzt einer der Helfer den in einer Ecke des Zimmers stehenden Schulschrank, und unser Blick begegnet auch hier erfreulichster Ordnung. Im obersten Fache, nur dem Lehrer erreichbar, liegen die Versäumnißliste, das Schultagebuch und andere zunächst den Lehrer angehende Papiere, im mittleren Raume befinden sich die Schreibehefte, Fibeln und Lesebücher der Kinder, alle sauber und ordentlich aufgeschichtet oder neben einander gestellt. Im untersten Raume des Schrankes haben der Schulschwamm und ein Handbesen zum Abstäuben der Schulbänke ihren angemessenen Platz gefunden.

Auf dem Lehrtische erblicken wir keine Ruthe, keinen Stock oder ein anderes Strafwerkzeug, und da unser spähender Blick auch im Schranke nichts der Art entdecken konnte, so möchten wir vermuthen, daß in dieser Schule körperliche Züchtigungen gar nicht oder nur höchst selten vorkommen.

Allmählich füllt sich das Zimmer. Mit Vergnügen bemerken wir, daß jedes eintretende Kind mit freundlichem Gesichte kommt, mit einem Gesichte und Gruße, denen man anmerkt, daß ihm die

Schule kein Jammerort ist. Kein modisches Compliment ist's, womit es dem Lehrer entgegentritt, sondern das bedeutungsvolle, altehrwürdige: „Gelobt sei Jesus Christus!", welches freundlich erwidert und hie und da noch mit einigen ermunternden Worten des Lehrers begleitet wird. Die Kinder sind alle reinlich, sauber gewaschen und gekämmt, und sie gehen still und sittsam auf ihre Plätze, nachdem sie Mützen oder Mäntel an die dazu bestimmten, in genügender Anzahl vorhandenen Wandhaken gehängt haben.

Die Wanduhr in der Schulstube schlägt voll, und mit dem letzten Schlage tritt der Lehrer vor die Kinder, welche sich alle einmüthig erheben. Er spricht mit lauter, aber ernstwürdiger Stimme das Gebet, welches alle Kinder mit über die Brust gefalteten Händen leise mitsprechen, schließt mit dem hl. Kreuzeszeichen und gibt alsdann einen Wink, daß sich alle setzen. Der Unterricht beginnt!

Was unserer Beobachtung zuerst nicht entgehen kann, ist die anständige, gerade Haltung der Kinder. Die meisten derselben, wenn nicht alle, haben die Hände auf dem Pulte, ihre Augen aber sind unverwandt dem Lehrer zugewendet, der in ruhiger Haltung vor ihnen auf seinem Platze stehet, wo er sie alle überschauen, wo sie wieder alle ihm ins Auge sehen können, und der diese Stelle nur nothgedrungen verläßt, nicht aber in ewiger Unruhe hin und wieder läuft. Er beobachtet bei seinen Fragen keine irgend bestimmte Reihenfolge, wie ein Blitz schlagen sie ein, bald hier bald da, aber doch weiß er es so einzurichten, daß fast alle Kinder gefragt werden. Er spricht nicht überlaut, aber sein Wort ist deutlich, seine Ausdrucksweise einfach, und man hört es klar heraus, daß sein Herz mitspricht, und daß er mit inniger Hingabe unterrichtet.

Den Kindern aber merkt man die Freude recht an, wenn sie gefragt werden. Munter stehen sie von ihrem Platze auf, und wenn sie antworten, so geschieht dies allemal ohne Aengstlichkeit, mit vernehmlicher Stimme und in vollständigem, die Frage wieder aufnehmendem Satze. Wirres Durcheinander- und Chorantworten findet nicht statt, nur die Gefragten antworten, und

wenn hie und da eine Hand emportaucht, um anzudeuten, daß man ja ebenfalls zu den Wissenden gehöre und zu antworten wünsche, so geschieht dies mit Bescheidenheit und Ruhe, und wir können es nicht unbemerkt lassen, daß in der Religionsstunde selbst diese Kundgebung wegfällt.

Jetzt tritt, da die erste Schulstunde verflossen ist, eine Pause von 10 Minuten ein. Auf einen Wink des Lehrers stehen die Mädchen, welche die eine Hälfte des Schulzimmers einnehmen, bankweise auf, um sittsam und still hinauszugehen. Nach kurzer Frist treten sie ebenso ehrbar wieder ein, eine Bank löst die andere ab, nach den Mädchen folgen die Knaben und die ältesten sind auch die letzten, welche hinausgehen.

Abermals beginnt der Unterricht. Wir sehen, daß ältere Knaben und Mädchen als Helfer heraustreten, sich zu den kleinsten Mitschülern und Schülerinnen begeben und diese im Lesen üben oder mit Schreiben beschäftigen. Auch dieß geschieht in Ordnung und Stille, und wir bemerken mit Vergnügen, daß dieß Helferamt voll Liebe und Sanftmuth, aber zugleich wieder mit einem Ernste und einer kindlichen Wichtigkeit geübt wird, welche sich selbst auf den Gesichtern der kleinen Gehülfen ausprägt und der guten Sache wesentlich nützen muß.

Während die oberste Abtheilung mit einer sprachlehrlichen, auf das Lesebuch gestützten Aufgabe beschäftigt ist, wendet der Lehrer seine eigene Thätigkeit der mittleren Abtheilung zu. Auch diese liest unter seiner Leitung eine kleine Erzählung aus dem Kinderfreunde. Er liest vor, einzelne lesen nach, alsdann aber knüpft sich der sprachlehrliche und orthographische Unterricht an, und es kann uns nicht entgehen, daß die Kinder nicht bloß aufmerksam und nachdenklich sind, sondern auch bald und sicher das begriffen haben, worauf es dem Lehrer gerade ankommt. Nach halbstündigem Unterrichte erhalten sie eine Uebungsaufgabe, welche der durchgenommenen Lection entspricht, die Helfer der untersten Abtheilung gehen wieder auf ihre Plätze, um ebenfalls für sich zu arbeiten, und nunmehr wendet sich der Lehrer selbst zu den Kleinsten. Deutlich sieht man, daß sich diese darüber freuen; aber der Lehrer tritt auch mit so freundlichem, Zutrauen erwecken-

den Wesen vor sie hin, seine Miene athmet eine so liebevolle Hingabe, daß es gar nicht anders möglich ist, die Kleinen müssen ihm ihr Herz entgegenbringen. Und überall ist Leben im Unterrichte. Der Lehrer erkennt jeden Fortschritt ermunternd an, wiederholt und übt mit Geduld und Ausdauer, bis auch die Schwächeren ihre Aufgabe gefaßt haben, und weiß durch allerlei angeregte Erinnerungen, durch scherzhafte Vergleichungen und Bilder den Unterricht klar und die trockene Leselehre angenehm zu machen.

Wieder verkündet die Uhr den Ablauf einer Stunde, und nunmehr tritt die große Pause von fünfzehn Minuten ein. Alle Kinder verlassen bankweise nach dem Commandoworte größerer Schüler das Zimmer, und nur einige Monitoren bleiben einstweilen noch zurück, um durch Oeffnung der Fenster der frischen Morgenluft wieder freien Zutritt zu geben und um alle diejenigen Vorkehrungen zu treffen, welche der weitere Unterricht erfordert. Dieß ist bald geschehen, und dann schließen auch sie sich den übrigen an. Treten auch wir hinaus auf den Schulhof, so erblicken wir unseren wackeren Lehrer schon mitten unter den Kindern. Den Mädchen gibt er ein heiteres Spiel an, die älteren Knaben läßt er exerciren, und den Kleinsten ist es gestattet, munter umherzulaufen und sich unter Lachen und fröhlichem Jubel zu haschen oder ungezwungen sich sonst zu vergnügen. Dem kindlichen Frohsinn steht nichts entgegen, auch der Lehrer lacht freundlich mit und nur der Rohheit würde er ernst und nachdrücklich wehren.

Jetzt gibt der Lehrer einem der Helfer einen leisen Wink, und mitten in den Jubel hinein erschallt plötzlich die Schulglocke mit wenigen kurzen Schlägen. Aber siehe da! Mit einem male wirds ruhig, Mädchen und Knaben ordnen sich in froher Eile paarweise in lange Reihen, der Lehrer klatscht in die Hände und mit heiterem Gesange ziehen Alle ein paarmal im Hofe herum, dann schweigt das Lied und alle gehen in schönster Ordnung ins Schulzimmer zurück.

Abermals beginnt der Unterricht und wird ohne Unterbrechung mit Bienenfleiß und Emsigkeit bis zum Schlusse der Schule fortgesetzt.

Wir bemerken zunächst zweierlei. Immer bleibt sich nämlich unser Lehrer gleich; immer ist es derselbe heitere Ernst, immer dieselbe einfache, klare Sprache, und wie hören nie aus seinem Munde irgend ein Wort, welches das Zartgefühl beleidigte, einzelne Kinder dem Gelächter preisgäbe oder Zorn und Rachegefühl verriethe. Selbst wenn er tadeln muß, bleibt er im ernsten, väterlichen Tone, und wenn er zürnt, so geschieht sein Zürnen im Herrn. Darum fehlt auch der tiefere Eindruck nicht, und nicht jener Schmerz, der in Liebe und Achtung wurzelt und zur Frucht die Besserung hat.

Wir gewahren ferner, daß unser Lehrer außer dem Lesebuche und einigen Rechentafeln kein Buch zur Hand nimmt, und weil er sich mit Sorgfalt vorbereitet hat, ohne jede Krücke, ohne irgend ein Hülfsmittel stets frei unterrichtet. Dafür ist auch sein Blick immer ungehemmt und frei! Ueberall kann er das Auge haben, überall selbst sehen und beherrschen, und die Kinder wissen es wohl, daß dieser Allgegenwart nicht leicht ein Fehltritt oder eine Unaufmerksamkeit entgehen würde. Aber sie sehen es ja auch, daß ihr Lehrer Alles, was sie wissen und können sollen, selbst ganz vollständig weiß und kann, und ihre Achtung gegen ihn wird dadurch wesentlich gesteigert. Sonst athmet der Unterricht eine gewisse Gleichförmigkeit, dieses Wort im guten Sinne genommen. Wir mögen nämlich den Lehrer in den verschiedenen Gegenständen und Abtheilungen unterrichten hören, immer bemerken wir den gleichen Eifer, die gleiche ganz unverkennbare Liebe zur Sache, und es würde uns schwer werden, die Frage nach dem Lieblingsgegenstande des Lehrers entschieden zu beantworten. Nur wenn er sich mit den Kleinsten beschäftigt, oder in der Religion und biblischen Geschichte unterrichtet, bemerken wir gesteigertes Leben und erhöheteren Ernst.

Ueberall gewahren wir aber, daß unser Lehrer auch im Kleinsten treu ist und deßhalb nicht das Wort, nicht das bloße Nachsprechen seines Unterrichtes, sondern nur die That, das Können als Beweis für's Verständniß gelten läßt. Wo er diese That nicht sofort fordern kann, da weiß er durch geschickte Fragen und Einwürfe sich möglichste Gewißheit zu verschaffen, aber er benutzt

auch wieder alle Mittel der Schulmeisterkunst, um seinen Schülern jede Lehre anschaulich und greifbar zu machen und ein wahres Verständniß zu fördern. Er ist daher auch kein Freund vom bloßen Vormachen und Vorsprechen, sondern wo der Unterrichtsstoff von der Art ist, daß das Kind durch eigenes Nachdenken finden und fortschreiten kann, da versäumt er es nie, durch entwickelnde Fragen ihm behülflich zu sein, es anzuregen, ihm Fingerzeige zu geben und es zum Selbstdenken und Selbstfinden anzuleiten. Dagegen vermeidet er jedes unnütze Fragenspiel, welches mehr nach Worten hascht, den Lehrstoff zersplittert und in völliger Unkenntniß der kindlichen Anschauungskreise da scheinbar zu entwickeln bemüht ist, wo die Natur der Sache ein gemüthliches Darlegen und Ausbreiten des Stoffes erfordert. Er ist überhaupt kein mundfertiger Schwätzer, der da glaubt, was Rechtes gethan zu haben, wenn er nur recht viel und recht laut auf die Kinder los geredet hat, sondern er ist sparsam mit seinen Worten und Fragen, gleich als wenn er sich stets erinnerte, daß wir über jedes unnütze Wort Rechenschaft ablegen müssen, und er hört lieber die Kinder sprechen, als sich selbst. Aber auch da ist er genau; er schneidet jede unnütze Redensart ab und hält darauf, daß schon das Kind die Sprache mit Respect betrachte und sich mit besonnener Ueberlegung in ihr bewege. Nach der letzten großen Pause findet keine Unterbrechung des Unterrichtes mehr statt, und wir bemerken, daß nur diejenigen Kinder aus dem Schulzimmer gelassen werden, welche ausdrücklich darum bitten. Aber solche Gesuche kommen sehr selten, fast nur bei den Kleinsten vor, und es überrascht uns angenehm, zu bemerken, wie schnell alsdann selbst diese wieder zurück kommen.

Mit besonderem Vergnügen gewahren wir, wie der Lehrer bisweilen der eintretenden Erschlaffung seiner größeren und kleineren Schüler zu begegnen pflegt. Plötzlich läßt er die letztern aufstehen, wieder niedersitzen, jetzt die rechte, nun die linke Hand emporheben, alles rasch nach kurzem Commando, und wenn das Manöver fertig ist, dann schauen die Kleinen wieder mit so munteren, ja herausfordernden Augen drein, daß man ihnen ansieht, alle Müdigkeit sei überwunden und die frühere Lebens- und Ar-

beitsluſt wieder gekehrt. Die Größeren läßt er dagegen ein munteres Lied beim Wechſel der Lection ſingen, und es iſt unverkennbar, daß ſie dadurch erfriſcht und für das Kommende neu geſtärkt werden.

Wir ſehen uns ihre Schreibebücher an und begegnen da einer überraſchenden Sauberkeit. Die gleichförmig blauen Umſchläge tragen nur die Namen der Schüler und ſind reinlich, wie das Innere, in welchem das Auge nur ſelten einem beleidigenden Flecken begegnet. Selbſt die Linien in dieſen Büchern ſind mit Aufmerkſamkeit und nett gezogen, und aus dem Umſtande, daß ſie niemals zu nahe an den obern oder untern Rand reichen, ſchließen wir wieder, daß unſer Lehrer auch dem anſcheinend Geringfügigen Aufmerkſamkeit widmet und allüberall auch im Kleinen treu iſt und darin die erziehliche Kraft erkennt. Darum ſehen wir auch, daß ſchon die Kleinſten reinliche Schiefertafeln haben, die ſie mit Sorgfalt und Vorſicht behandeln und an denen ſelten ein Schwämmchen zur Reinigung fehlt.

Endlich ſchlägt die Uhr und verkündet den Schluß des Unterrichts. Aber ſie gibt nicht das Zeichen zur wilden Auflöſung und Flucht und kein Kind unterbricht ſeine Arbeit oder Aufmerkſamkeit, bis der Lehrer aufklopft und ſomit das Zeichen zum wirklichen Schluſſe gibt.

Wieder tritt er vor die Kinder hin, welche ſittſam aufſtehen. Mit einem kurzen, aber herzlichen Gebete ſchließt er den Unterricht. Noch aber bleiben Alle in ihren Bänken und legen geräuſchlos ihre Bücher zurecht. Dann treten Helfer hervor, welche diejenigen Hefte einſammeln, die wieder in den Schulſchrank wandern ſollen, und alsdann den kleinſten Mitſchülern ihre Mützen oder Mäntel hinreichen.

Iſt auch dieß geſchehen, dann erſchallt das Commandowort: „Auf!“ Alle erheben ſich mit einem Schlage, und bankweiſe, die Kleinſten und die Mädchen zuerſt, ſchreiten alle in ruhiger Ordnung und mit ſittſamem, freundlichen Gruße zur Schule hinaus. Und der Weg nach Hauſe bildet keinen Gegenſatz zu der Haltung in der Schule! — Ein Fremder, der in dieſem Augenblicke die Straße daher käme, würde wahrlich nicht nöthig

haben, roh schreienden, sich balgenden Kindern aus dem Wege zu treten.

Das Tagewerk ist vollendet! Mit heiterem Blick sieht unser Lehrer seinen Kindern nach, aber es ist ein Blick der Liebe und Zufriedenheit, aus welchem man deutlich den Wunsch lesen kann:

„Kommt nur bald wieder!“

Druck von G. D. Bädeker in Essen.